

Màster en **Formació del Professorat d'Educació Secundària**  
**Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**  
Curs 2010 / 2011



## Trabajo Final de Master

**Título:** La importancia de enseñar estrategias didácticas en la segunda lengua. Propuestas metodológicas para los docentes de segundas lenguas en la enseñanza de estrategias lingüísticas.

**Apellidos:** **González Torres**

**Nombre:** **Isabel**

**Titulación:** Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**Especialidad:** Formación Profesional (FP2)

**Código de proyecto:** **72395**

**Director de proyecto:** Francesc Vallverdú

**Fecha de lectura:** 27 de junio de 2011



Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

# ÍNDICE

<b>1. FILOSOFÍA DOCENTE</b>	3
1.1 Contexto y marco teórico de mi proyecto de investigación	3
1.2 Cambio de paradigma educativo	4
<b>2. INTRODUCCIÓN TFM</b>	6
2.1 ¿Cómo voy a desarrollar mi investigación?	6
2.2 Fase I Proyecto de Investigación (Inglaterra)	7
2.3 Fase II Proyecto de Investigación (Cataluña)	7
<b>3. DEFINICIÓN Y CONTEXTO DEL PROBLEMA</b>	9
3.1 Formar estratégicamente para ser más autónomos	9
3.2 Contenidos vs. Herramientas	9
3.3 Estrategias de lectura top-down y bottom-up	10
<b>4. METODOLOGÍA</b>	12
4.1 Just Reading	12
4.2 Habilidades transversales y extrapolables a cualquier L2	12
4.3 Población del proyecto	13
4.4 Formación estratégica impartida en la Fase I	14
4.5 Recogida de datos cuantitativos y cualitativos	15
4.6 Diseño de los cuestionarios y entrevistas de la Fase I y II	15
<b>5. RESULTADOS OBTENIDOS</b>	18
5.1 Uso de estrategias lectoras	18
5.2 Capacidad para articular sus estrategias lectoras	20
5.3 Flexibilidad para resolver problemas cognitivos	20
5.4. Bosque o árbol (Estrategias globales o locales)	20
5.5 Transferencia de conocimientos entre L1 y L2 y viceversa	21
5.6 ¿Utilidad de la formación de estrategias? ¿Beneficios para todos?	22
5.7 Revelar el proceso para dejar el “mito” al descubierto	23
5.8 ¿Por qué no se dedica el tiempo suficiente a la formación estratégica?	24
5.9 Selección de las estrategias enseñadas	25
5.10 El rol de las variables no-lingüísticas	25
5.11 Apostemos por lo auténtico	27
<b>6. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES</b>	28
<b>7. DOSSIER DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA L2</b>	30
<b>8. BIBLIOGRAFIA</b>	47

## 1. FILOSOFÍA DOCENTE

***“Si haces planes para un año, siembra arroz. Si los haces para dos lustros, planta árboles. Si los haces para toda la vida, educa a una persona.” Confucio***

### 1.1 Contexto y marco teórico de mi proyecto de investigación

Para entender realmente el objetivo de mi trabajo, creo que es necesario antes exponer brevemente mi filosofía docente y cuáles son, desde mi punto de vista, los retos que deben afrontar los docentes del S.XXI. Esto servirá para contextualizar y dotar de un marco teórico mi proyecto de investigación.

Personalmente creo que la tarea principal del docente en el siglo XXI consiste en ayudar a nuestros alumnos a desarrollarse como personas autónomas, con capacidad de reflexión y autocrítica. En un seminario realizado por Will Ord en la última escuela inglesa donde estuve dando clases tuve la oportunidad de leer la carta que escribió un superviviente del holocausto nazi. Ésta me sirvió para entender porque hoy más que nunca creo que los profesores tenemos que ayudar a nuestros estudiantes a convertirse no sólo en grandes profesionales del futuro, sino en buenos ciudadanos con capacidad crítica. Educar a la persona en su totalidad y a la convivencia es de vital importancia en los tiempos de incertidumbre y cambios que vivimos.

“Dear Teacher

I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness:

Gas chambers built by learned engineers; children poisoned by educated physicians; infants killed by college and high-school graduates; so I am suspicious of education.

My request is: help your students to become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns.

Reading, writing and arithmetic are important only if they serve to make our children more human.”<sup>1</sup>

Cartas como estas pueden ayudar a la sociedad en general, y a los docentes en particular, a darnos cuenta de la importancia que tiene cuestionarnos para qué sirve la educación y qué tipo de personas queremos formar. Durante muchos años la educación ha pivotado sobre principios de exclusión y homogeneidad que funcionaban sobre un modelo de escuela segregacionista y selectiva que personalmente creo que no sirven actualmente. En la misma línea que Nieves Segovia, presidenta de la Institución Educativa SEK, creo que tenemos que tener claro que el

---

<sup>1</sup> Carta publicada a l'article *Dear Teacher, where are we going?* de Will Ord

reto de futuro de la escuela en general y del profesorado en particular pasa por desarrollar un nuevo paradigma educativo.

Desde mi punta de vista, creo que los estudiantes educados a solventar problemas estarán mejor preparados para afrontar los retos del siglo XXI que aquellos otros estudiantes que sigan aprendiendo a través del método tradicional, de integrar información sin cuestionarla. A diferencia de lo que postulan autores como Marc Prensky, creador del concepto “nativos digitales”, según el cual, “hoy en día todo lo que necesita una persona para aprender, está en la web”, pienso que los profesores continúan siendo los grandes arquitectos de la educación (sin querer con esta afirmación restar importancia al papel que juegan hoy en día las nuevas tecnologías). Pero ¿cuál sería el reto más importante del profesorado del S.XXI?

Personalmente creo que el la tarea principal de todos aquellos que queremos dedicarnos a la docencia pasa por proporcionar a nuestros alumnos las herramientas, estrategias o habilidades para que sean capaces de pensar por sí mismos y de constituirse como personas críticas y autónomas. Para que esto sea una realidad necesitamos nuevos enfoques didácticos y metodologías que pivoten sobre el diálogo, la reflexión y el meta-aprendizaje. Los alumnos tienen que “aprender a aprender”.

En definitiva, debemos alejarnos del modelo tradicional, basado en la simple memorización y transmisión de contenidos para dedicar más tiempo a pensar, razonar y realizar actividades que involucren los dos hemisferios del cerebro. En este sentido, los centros educativos tienen que ser el lugar donde los alumnos se involucren activamente en la construcción de su conocimiento. La escuela debería centrarse en el “como” aprenden nuestros estudiantes más que en el “que” aprenden, en desarrollar en los alumnos la habilidad de descubrir, de hacerse preguntas, de resolver problemas, de involucrarse en tareas complejas, de relacionar diversas disciplinas y de conectarse con el mundo real.

## 1.2 Cambio de paradigma educativo

Esto comporta un cambio de paradigma educativo, pasar de la escuela tradicional, fundamentalmente pasiva y receptora, y centrada sobre todo en el desarrollo de habilidades de pensamiento básicas (Lower Order Thinking Skills –LOTS-) a una educación más participativa y activa, centrada en fomentar habilidades de pensamiento superiores (High Order Thinking Skills – HOTS-)

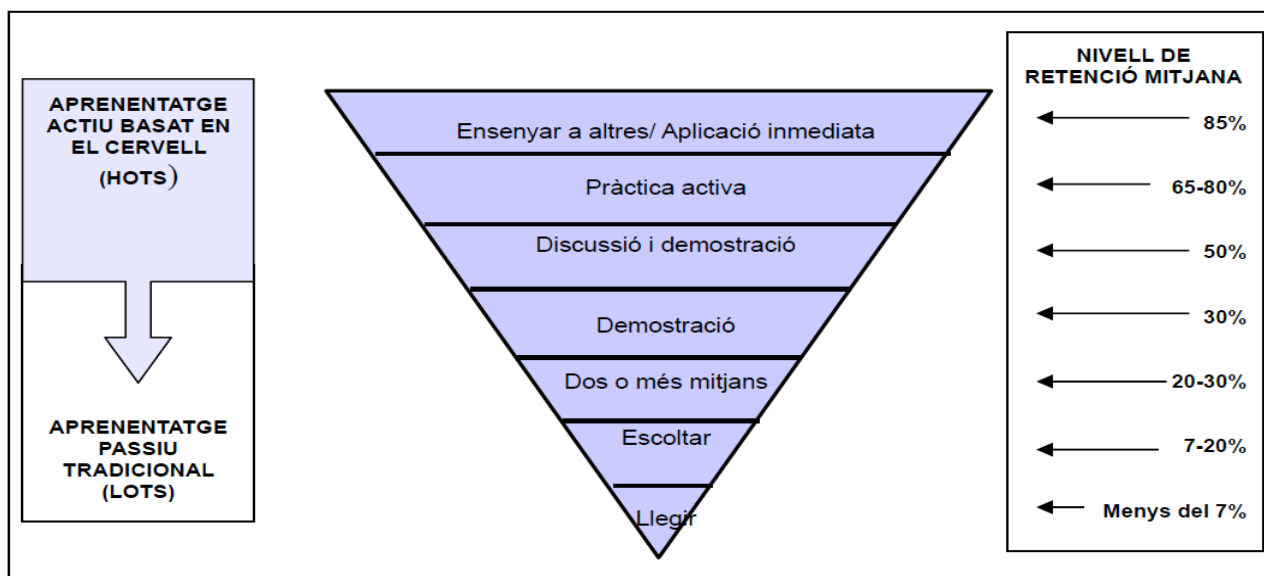


Tabla 1. Triángulo del aprendizaje

Esto supone romper definitivamente con el modelo educativo industrial del siglo XX donde el profesor más que guía era el “profeta” del conocimiento. Personalmente creo que los jóvenes del siglo XXI tienen que desarrollar habilidades que les ayuden a adaptarse a los constantes cambios que experimentarán a lo largo de sus vidas, ya que las nuevas generaciones cambiarán de trabajo entre 12 y 14 veces a lo largo de su vida profesional. Como consecuencia de esto, la tarea principal de las instituciones educativas, y sobre todo de los profesores es la de ayudar a sus estudiantes a gestionar los cambios, potenciando habilidades como la creatividad, la empatía, la capacidad de innovar y de pensar críticamente.

Para dar un pequeño paso en esta dirección, en lo que se refiere a mi materia (la enseñanza de segundas lenguas) propongo un cambio metodológico sustancial que consiste en dejar de seguir centrándonos únicamente en la enseñanza de la gramática y aumentar el vocabulario de los alumnos en su segunda lengua (L2), para dedicar más tiempo a la adquisición de herramientas y estrategias didácticas para resolver problemas en la L2. La tarea del docente en este sentido, consistiría en hacer co-responsables a los alumnos de su propio aprendizaje y de guiarlos en el proceso de “aprender a aprender”.

Esto sería posible dedicando más tiempo a la formación de estrategias didácticas para que los alumnos fueran más conscientes de cómo aprenden y de cuáles son los objetivos de su aprendizaje. Asimismo, les ayudaríamos a ser capaces de solventar sus problemas cognitivos de una manera más autónoma e independiente. Este cambio de metodología que propongo sería aplicable no sólo en las clases de idiomas, sino a cualquier disciplina, ya que no podemos intentar que nuestros alumnos aprendan sin reflexionar. Esto sería como intentar llenar una bañera sin tapón. En definitiva de lo que se trata es de aplicar métodos de aprendizaje en el que los alumnos puedan desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior en la taxonomía de Bloom. Como todos los alumnos no pueden hacerlo por sí solos, creo que es en el profesor sobre quien recae la responsabilidad de facilitar dichas habilidades, actitudes y conocimientos transversales que el alumno podrá aplicar tanto dentro como fuera de la escuela.

<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

## 2. INTRODUCCIÓN TFM

A pesar de que cada vez haya un mayor número de profesores que se inclinen por incluir explícitamente la enseñanza de estrategias didácticas en las clases de segundas lenguas (inglés), esto es todavía una práctica poco común en las aulas.

Más investigación y práctica en este sentido es necesaria para poder evaluar los beneficios que puede tener a largo plazo la formación de estrategias didácticas en la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, el mayor obstáculo que se han encontrado autores como Michael Grenfell, Veronica Harris o David Little, que llevan años estudiando la efectividad de este enfoque metodológico, es la breve naturaleza de los proyectos que se han llevado a cabo en esta materia. No obstante, las conclusiones de Grenfell, Harris, Pachler, McGuinness, Little y Doyle entre otros autores que llevan varias décadas estudiando cómo mejorar la adquisición de segundas lenguas en las aulas es que necesitamos pasar de una educación centrada en la transmisión de contenidos a una educación basada en el aprendizaje.

Estos autores defienden la idea de desarrollar un enfoque más holístico para enseñar segundas lenguas. Para ellos, la atención no debería centrarse sólo en qué aprendemos, sino en cómo aprenden los estudiantes y cómo los profesores pueden intervenir para que los alumnos sean competentes en su segunda lengua. (McGuinness in Doyle, 2000:258).

El objetivo principal de mi proyecto final de master es reforzar los argumentos de estos autores e ilustrar los beneficios de enseñar estrategias lingüísticas (LLS, en sus siglas inglesas o Learning Language Strategies) para la adquisición de segundas lenguas. Creo que uno de los retos de los profesores de idiomas en particular, y de todos los docentes en general, consiste en desarrollar metodologías de aprendizaje que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos de manera dogmática y descontextualizada. De esta manera ayudaremos a formar personas más críticas e independientes.

### 2.1 ¿Cómo voy a desarrollar mi investigación?

En primer lugar intentaré clarificar los objetivos de mi investigación. A continuación examinaré el marco teórico subyacente en la enseñanza de estrategias didácticas (LLS) en general y ofreceré un resumen de las investigaciones publicadas en los últimos treinta años sobre formación de estrategias lingüísticas o LLS. Por otro lado, examinaré la metodología llevada a cabo durante mi investigación, las limitaciones que he encontrado y las áreas que necesitarían ser investigadas en mayor profundidad en el futuro.

No obstante, antes de atender estas cuestiones, considero que es necesario clarificar el objetivo principal de mi estudio. Este consiste en intentar explicar la relación intrínseca que existe entre hacer un uso mayor y más sofisticado de estrategias lingüísticas y obtener un buen rendimiento académico en la segunda lengua (L2). En este sentido, me gustaría probar que aquellos estudiantes que obtienen mejores resultados en el aprendizaje de segundas lenguas son aquellos que son más conscientes de las estrategias lectoras que utilizan. Asimismo, y según algunos estudios realizados, son también estos alumnos los que parecen contar con un mayor número de estrategias metacognitivas para resolver los problemas lingüísticos que les surgen en la segunda lengua.

En segundo lugar, este proyecto se propone demostrar (teniendo en cuenta las limitaciones con las que ha contado la investigación en sus dos fases, las realizadas en Inglaterra y en Cataluña respectivamente) que la enseñanza de estrategias o técnicas de lectura es muy útil y beneficiosa para la adquisición de segundas lenguas (L2), a pesar de lo que sostengan sus críticos.

En este sentido, la hipótesis de mi investigación puede resumirse con la afirmación de Cohen y Macaró según los cuales las “estrategias lingüísticas no sólo son susceptibles de ser enseñadas sino que la intervención en el comportamiento estratégico de los estudiantes puede mejorar su proceso de aprendizaje y en última instancia sus resultados”. (Cohen y Macaro. 2007: 4)

Por último destacar que después de contrastar los resultados obtenidos en Inglaterra (donde se llevó a cabo la primera fase del proyecto) y los resultados obtenidos en Cataluña (donde se realizó la segunda fase del proyecto) llegué a la conclusión de que sería positivo diseñar un dossier con una breve compilación de técnicas lingüísticas. Los destinatarios de dicho dossier serían los profesores de segundas lenguas (Ej. inglés) que podrían utilizarlo como guía para debatir dichas técnicas en el aula con sus alumnos. Más que tratarse de una herramienta cerrada, dicho dossier está pensado para ser un punto de partida, una guía básica para profesores. Éstos, junto con sus estudiantes podrían ir ampliando el material de la guía con estrategias más complejas a lo largo del curso e incluso ponerlas a disposición de todo el mundo en la red.

## 2.2 Fase I Proyecto de Investigación (Inglaterra)

Para llevar a cabo la primera fase de mi proyecto de investigación seleccioné a un grupo de 30 alumnas de entre 13 y 14 años de la escuela pública inglesa donde trabajaba en 2008 y clasifiqué a las alumnas en tres categorías, dependiendo de los resultados de lectura que obtuvieron en una prueba de comprensión lectora en L2 realizada a todas ellas antes de someterlas al periodo de formación estratégica. Tanto la prueba como el resto del experimento se realizaron en lengua castellana ya que ésta era la segunda lengua de las alumnas, siendo el inglés la lengua materna de las estudiantes.

Para dar respuesta a la hipótesis de mi trabajo, tuve en consideración aspectos tales como la alfabetización bilingüe o la posibilidad de que las estudiantes pudieran transferir conocimientos y estrategias que utilizaban en su primera lengua (L1) para la lectura y comprensión de textos en su segunda lengua (L2).<sup>2</sup> También se tuvieron en cuenta otras variables no estrictamente lingüísticas que afectan a la hora de seleccionar y emplear estrategias lectoras para resolver problemas en L2 tales como la motivación y el interés de los estudiantes por la segunda lengua.

## 2.3 Fase II Proyecto de Investigación (Cataluña)

La segunda fase del proyecto de investigación se ha llevado a cabo durante este año académico (2010-2011) en Cataluña. En esta fase, primero me he dedicado a analizar los resultados y las conclusiones alcanzadas en Inglaterra. En segundo lugar, me ocupé de diseñar y realizar las encuestas semiestructuradas y los cuestionarios electrónicos a alumnos y profesores de inglés como segunda lengua.

A continuación adjunto los enlaces directos a los cuestionarios realizados a alumnos y profesores.

---

<sup>2</sup> En este sentido, voy a observar el papel que desarrollan las estrategias lectoras en L1 en L2 porque tal y como formuló Alderson en 1984, “¿La lectura en una lengua extranjera es un problema de lectura o un problema lingüístico? ¿Es la lectura en L2 un problema causado por la falta de alfabetización en L1 o por el conocimiento deficiente del L2? (Alderson en D.Cohen y Macaro, 2007: 24)

Cuestionario realizado a alumnos de inglés como segunda lengua:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dG5ONIVLZmFRYIBKU1ZmbGdjcmVoa0E6MA>

Cuestionario realizado a profesores de inglés como segunda lengua:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGNiUmpRUDVxTWdSaHhqLVZHZEo4QWc6MA>

El objetivo de dichas encuestas y cuestionarios era obtener información sobre los hábitos de lectura de los alumnos, así como de las prácticas metodológicas llevadas a cabo por docentes de diferentes ámbitos académicos (escuelas de secundaria y bachillerato, centros de ciclos formativos, academias de idiomas, etc.). Mi objetivo era recabar toda la información posible para contrastar después los resultados obtenidos en Inglaterra con los conseguidos en Cataluña y demostrar mi hipótesis inicial según la cual la enseñanza de técnicas de lectura es de gran utilidad para la adquisición de segundas lenguas (L2). En mis conclusiones sostengo que los profesores de segundas lenguas deberíamos dedicar más tiempo al debate y a la aplicación guiada de técnicas lingüísticas en las clases para ayudar a nuestros alumnos a desarrollar más y mejores herramientas para enfrentarse a los problemas de comunicación que puedan surgirles en su segunda lengua, cualquiera que ésta sea (inglés, castellano, catalán, etc.).

Me gustaría apuntar que en la segunda fase del proyecto, la llevada a cabo en Cataluña para el TFM, me hubiera gustado haber podido poner en práctica esta metodología didáctica con algún grupo de alumnos de inglés como segunda lengua pero esto no ha sido posible. A pesar de que en el centro donde he realizado las prácticas contaba con un módulo de inglés, no he tenido la oportunidad de impartir ninguna clase en esta materia. No obstante, he podido observar numerosas clases de inglés y he podido pasar cuestionarios electrónicos a un gran número de estudiantes, lo que me ha sido de gran utilidad.

Otra gran diferencia a la hora de trabajar, entre el centro inglés (donde realicé la Fase I del proyecto) y el centro educativo catalán donde he realizado las prácticas del master (y donde he centrado básicamente la Fase II de mi trabajo) es que en el colegio inglés tuve un gran margen de maniobra ya que se me otorgaron varios grupos clase y durante seis meses aproximadamente pude implementar toda clase de estrategias didácticas, siguiendo claro está la programación del curso. En cambio, en el centro donde he realizado las prácticas este año no sólo no he podido impartir clases de inglés, sino que tampoco se me han facilitado datos relativos al nivel de lectura de la segunda lengua (L2) y de la lengua materna (L1) de los alumnos.

El hermetismo del centro, así como de algunos profesores (no de todos, puesto que algunos se han mostrado particularmente colaborativos) hizo que tuviera que optar por realizar cuestionarios anónimos para recabar datos de manera cuantitativa y complementar estos con entrevistas semiestructuradas. Lo positivo de diseñar cuestionarios electrónicos ha sido aprender a utilizar una herramienta nuevas (Google Docs) y sobre todo que esto hizo que pudiera aumentar considerablemente la muestra de mi investigación.



### 3. DEFINICIÓN Y CONTEXTO DEL PROBLEMA

#### 3.1 Formar estratégicamente para ser más autónomos

No fue hasta 1990 que se puso más énfasis en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Después de examinar las limitaciones y déficits del método comunicativo (Communicative Language Teaching –CLT-) muchos escritores empezaron a clamar que se pusiera más énfasis en el desarrollo de estrategias para aprender e incrementar la autonomía de los estudiantes. (Grenfell y Harris, 1999:20).

Para estos autores, el concepto de autonomía juega un papel fundamental en el buen aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, dichos autores sostienen que “el buen aprendizaje de un idioma consiste en incrementar la autonomía” (ibid, 1999: 35). Sin embargo, si desarrollar la autonomía de los alumnos (entendiéndose como autonomía “la habilidad de que uno esté en control de su propio proceso de aprendizaje”) constituye uno de nuestros objetivos principales, entonces necesitamos un modelo de aprendizaje que reflexione sobre esta cuestión. (Holec, seminario llevado a cabo el 14 de Septiembre de 2008 en la Facultad de Goldsmiths – Universidad de Londres-)

Personalmente, creo que encontrar mecanismos para incrementar la autonomía de nuestros estudiantes y las habilidades cognitivas de éstos para que alcancen un pensamiento más crítico son probablemente las cuestiones más importantes que los profesores en general y los de idiomas en particular deben abordar hoy en día.

Si ayudamos a nuestros estudiantes a que desarrollen un mayor nivel de autonomía en su aprendizaje y en su manera de pensar, los profesores de segundas lenguas no sólo contribuimos a mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos sino que a su vez, hacemos que adquieran competencias y habilidades transversales que podrán aplicar a lo largo de su vida dentro y fuera del entorno escolar.

#### 3.2 Contenidos vs. Herramientas

Hacer que los estudiantes sean más independientes debería ser el objetivo último de todos los profesores. No obstante, en muchas ocasiones los profesores perdemos de vista este objetivo. (Page, 1992: 2) Personalmente, creo que para ayudar a nuestros alumnos a “ser” y “sentirse” más independientes y para que éstos adquieran más responsabilidades en su propio aprendizaje, los profesores deberíamos dotarles con los medios y las herramientas necesarias para que pudieran enfrentarse a la segunda lengua por sí solos, para que pudieran experimentar el idioma a través de tareas y trabajos independientes, reforzando y ampliando así el abanico de estrategias didácticas que ya tienen y usan.

En este sentido, es importante formar a los estudiantes a desarrollar un conocimiento substancial de cómo utilizar herramientas tales como diccionarios on-line, tesauros, libros de texto, Internet, listas de vocabulario o gramáticas de referencia para que amplíen sus conocimientos en su segunda lengua. Sobre todo es muy importante ayudar a los estudiantes a aumentar su confianza para trabajar de manera autónoma. (Page, 1992: 2) Para que esto sea posible los alumnos no solo tienen que aprender nuevos conceptos y vocabulario sino que tienen que saber cómo aprenden para “saber hacer”, “saber aprender” y “saber ser” en su segunda lengua.

(Grenfell in Swarbrick, 2002: 185) Page, Grenfell, Harris y Little *et ál.* han identificado maneras de mejorar la autonomía de los estudiantes a través de la formación de estrategias didácticas.

Ambos, Page y Harris ofrecen un amplio abanico de estrategias de aprendizaje así como la mejor manera de aplicar estas estrategias en las clases de inglés o segundas lenguas. Centrarnos en la formación de estrategias (en inglés `Strategic Instruction`) para la adquisición de segundas lenguas es importante porque lleva a los estudiantes del conocimiento a la aplicación, y de la aplicación a la adquisición. (Grenfell en Swarbrick, 2002: 184) Sin embargo, sería un error “asumir que los estudiantes vienen a la clase de idiomas con una habilidad natural para elegir qué y cómo aprenden”. (Nunan en Harris, 1997: 4).

Aparentemente, los estudiantes con mejores resultados en su segunda lengua poseen una mayor habilidad para crear un mayor número de relaciones inter-cognitivas que los estudiantes con peores resultados en su segunda lengua. Esto se debe “a que a menudo los estudiantes con peores resultados no tienen las claves que tienen los que obtienen mejores resultados para solucionar los retos cognitivos que se les plantean. Asimismo, los alumnos con más dificultades en su segunda lengua sienten que nunca podrían rendir o alcanzar los resultados que obtienen los alumnos con mejores resultados en idiomas (high attainers). Si les revelamos el proceso, el mito puede ser descubierto “. (Rubin en Grenfell y Harris, 1999: 73) La pregunta que surge al respecto es si los profesores podemos hacer esto de manera explícita, y si al animar a los estudiantes a ampliar su abanico de estrategias didácticas, beneficiamos a los estudiantes a moverse de un conocimiento más declarativo a otro más basado en el proceso.

Según el libro “The Good Language Learner” enseñar a los alumnos con mayores dificultades en su segunda lengua (low attainers), algunos de los trucos que utilizan los buenos estudiantes (high attainers), particularmente las estrategias lingüísticas de éstos, puede ayudar a los profesores a traspasar las conductas de los buenos estudiantes a aquellos que tienen más dificultades. (Grenfell y Macaro en Cohen y Macaro, 2007: 12). Pero, ¿podemos afirmar que la transferencia de este tipo de conocimientos sea posible?

Algunos autores, tales como Kellerman o Dan ponen en duda la posibilidad de que se puedan enseñar estrategias didácticas. A pesar de que la enseñanza de estrategias lingüísticas se ha demostrado que es beneficioso para el desarrollo de la autonomía de los alumnos, el hecho de que los profesores dediquen parte de su tiempo a la enseñanza de estrategias didácticas en lugar de dedicarlo en exclusiva a la transmisión de contenidos en la segunda lengua sigue siendo polémico y discutido por algunos.

Autores tales como Kellerman defienden que se enseñe más contenido lingüístico, más vocabulario y menos estrategias didácticas ya que los estudiantes aplican “las competencias estratégicas de su lengua materna (L1) a su segunda lengua”. (Grenfell y Harris, 1999: 108) En relación a esta cuestión, la pregunta que nos hacemos es ¿pero cómo de autónomos y de competentes son los estudiantes adquiriendo y aplicando estrategias didácticas en su lengua materna? Muchos autores sugieren que dicha competencia es bastante cuestionable en muchos alumnos en su propia lengua materna, de ahí que ésta sea aún menos evidente en su segunda lengua. A pesar de que mi investigación no se centra en esta cuestión, haré referencia a ello de manera muy breve.

### 3.3 Estrategias de lectura top-down y bottom-up

Después de repasar a grandes rasgos la literatura sobre la integración de estrategias lingüísticas (LSS) en las clases de idiomas en general es necesario ahora (antes de examinar la metodología llevada a cabo en mi investigación) presentar brevemente las investigaciones empíricas que se han llevado a cabo en los últimos veinte años sobre estrategias lectoras en segundas lenguas.

Tal y como afirman Erler y Finkbeiner, “el reto principal de cualquier estudio sobre comprensión lectora radica en el hecho de que las habilidades lectoras en una segunda lengua (L2) no son fácilmente definibles. (Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007:186). Según estos autores, ha sido recientemente y después de muchos años de investigación cuando los investigadores han llegado a la conclusión “de lo que significa tener un buen nivel de comprensión lectora en la primera lengua o lengua materna (L1)” (Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007: 186).

Las conclusiones alcanzadas durante las dos últimas décadas, han servido para comprender la importancia de enseñar estrategias para la comprensión lectora en segundas lenguas. Además de estas investigaciones, se han derivado dos modelos de lectura que han tenido una gran trascendencia y que en inglés se conocen como el modelo “top-down” (de arriba-abajo) y “bottom-up” (de abajo-arriba). Goodman y Smith en Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007: 188).

Según este estudio, los procesos de lectura “top-down” se clasificaron como “procesos de nivel superior” porque implican interpretar el sentido general del texto utilizando los conocimientos de cultura general que tenemos sobre el mundo para mejorar la comprensión. Por otro lado, los procesos de lectura “bottom-up” se consideran “procesos de nivel inferior” porque la concentración durante la lectura se centra en el nivel de la palabra o la frase.

Para Erler y Finkbeiner estos dos tipos de procesos se han relacionado durante muchos años con los diferentes niveles de competencia lectora. De hecho, no fue hasta los años 90 cuando Carrell, Urquhart, Weir, entre otros autores señalaron que la combinación de estrategias “top-down” y “bottom-up” era la norma pero que su nivel de aplicación dependía de las diferentes habilidades de aprendizaje y de otras variables tales como el contexto, la edad, el género, la motivación, etc. (Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007: 188).

Otra cuestión en la literatura sobre estrategias lectoras en la segunda lengua (L2) es que después de treinta años, y a pesar del intento llevado a cabo por autores tales como Oxford y Cohen para tratar temas de interés como la definición o la clasificación de conceptos, el campo de la enseñanza de estrategias lingüísticas (o Language Learning Strategies) sigue sin una definición unánime de lo que es una estrategia. En este sentido, Erler y Finkbeiner sostienen que “taxonomías de estrategias lectoras para leer tanto en la lengua materna (L1) como en la segunda lengua (L2) se han solapado con listas de habilidades lectoras en libros para profesores y actividades de lectura” (Erler y Finkbeiner en D.Cohen y Macaro, 2007: 188-189)

En mi proyecto de investigación, adoptaré la definición que conceptualiza “estrategias como las acciones intencionadas, elegidas para facilitar la lectura a cualquier nivel de procesamiento”. (Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007: 189)

En lo que se refiere a investigaciones previas en el campo de estrategias lectoras, se puede afirmar que dichos proyectos se han centrado básicamente en tres áreas, como Erler y Finkbeiner señalan: tipos de estrategias y su relación con la competencia lectora; estrategias lectoras en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2) que envuelven factores lingüísticos y no lingüísticos; y formación de estrategias lectoras.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Just Reading

Tal y como se ha mencionado antes, en mi proyecto de investigación me he centrado en analizar el nivel de conocimiento y concienciación de las estrategias lectoras que tienen los estudiantes que obtienen buenos resultados (high attainers), el que tienen los alumnos con resultados medios (average attainers) y el de los que obtienen resultados bajos en su segunda lengua (low attainers).

Asimismo, he analizado el uso que cada uno de estos grupos de estudiantes hace de las estrategias lectoras y del éxito que tienen en la utilización de estas estrategias. También he tratado cuestiones tales como la capacidad de algunos alumnos de transferir estrategias utilizadas en la lengua materna (L1) a la segunda lengua (L2); los beneficios de formar estratégicamente a los estudiantes (Strategic Instruction –SI-) y el papel que juegan factores no lingüísticos en el uso o no de estrategias didácticas, aunque este punto se ha tratado de manera muy limitada debido a las restricciones de tiempo con las que he trabajado.

El hecho de que en este estudio decidiese centrarme únicamente en las estrategias lectoras en la segunda lengua, en lugar de en cualquier otra habilidad lingüística se debe a que pensé que sería más útil y más accesible para los estudiantes, ya que en la lectura de textos es donde el estudiante puede tener un mayor control del proceso. Además, dadas las limitaciones de tiempo, decidí centrar mi proyecto únicamente en la formación de estrategias lectoras, dejando las otras habilidades (competencias orales, de escritura y auditivas) para futuras investigaciones. Este mismo criterio se tuvo en cuenta en la segunda fase del proyecto. No obstante, a la hora de elaborar el dossier con estrategias didácticas se incluyeron el resto de competencias.

Otro factor determinante a la hora de elegir el área de trabajo en la primera fase de mi proyecto fueron las dificultades que mostraron la mayoría de alumnos al leer en su segunda lengua (L2). Quise demostrar que se podían encontrar maneras para mejorar la comprensión lectora de esa clase en particular y de otras con estudiantes con diferentes niveles de lectura.

En la segunda fase, además de seguir observando los hábitos de lectura de los estudiantes en su segunda lengua, también quise analizar las prácticas metodológicas de los docentes respecto a las actividades de lectura en la segunda lengua. La razón de ampliar la investigación a los profesores también se debió a que más del 91% del total de estudiantes entrevistados (85 en total) a la pregunta de si recibían técnicas o estrategias de lectura para enfrentarse a textos en inglés respondieron que no, que normalmente leían el texto por su cuenta y después el profesor les decía las palabras que no entendían. De los 8 estudiantes que contestaron que sí recibían algún tipo de formación estratégica en clase, sólo la mitad fue capaz de citar alguna técnica aprendida, el resto no fue capaz de verbalizar alguna de las técnicas que utilizaban en el aula, confundiendo en alguna ocasión éstas con juegos o el hecho de responder dudas o traducir una palabra determinada.

### 4.2 Habilidades transversales y extrapolables a cualquier L2

En primer lugar destacar que en Inglaterra la segunda lengua de las estudiantes era el castellano mientras que en Cataluña la segunda lengua de los estudiantes encuestados era el inglés. Esto lejos de ser un problema, ha sido beneficioso porque me ha permitido establecer paralelismos, contrastar los datos y finalmente demostrar que los alumnos de segundas lenguas se enfrentan a problemas similares, independientemente de cual sea su segunda lengua (inglés, castellano, catalán, francés, italiano, alemán, etc.). De ahí que también los beneficios que se puedan derivar

de la enseñanza de estrategias didácticas sean extrapolables a cualquier lengua y a alumnos de diferentes niveles, ya que éstas pueden ser más o menos complejas y/o sofisticadas.

### 4.3 Población del proyecto

La población de la primera fase del proyecto (el llevado a cabo en Inglaterra) se centró en una clase de Año 9 de lengua castellana (L2 de las alumnas) en una escuela pública del Sudeste de Londres llamada Norbury Manor Business & Enterprise School for Girls, contando con una muestra total de 30 alumnas de entre 13 y 14 años con una realidad socioeconómica similar. La selección de la muestra se limitó a las condiciones y términos de la escuela. Obtuve el consentimiento de la mentora de mi escuela y de las alumnas que participaron en la investigación ya que parte de mi proyecto consistió en proveer de manera explícita con estrategias lectoras a este grupo, a la vez que tenía que seguir la programación de Lengua Castellana y el curriculum nacional. El hecho de ejercer como profesora titular para este grupo en la asignatura de lengua castellana hizo que pudiera conocer bien a las estudiantes y adaptar mis clases a las necesidades educativas de las alumnas.

En la segunda fase del proyecto quise ampliar la población de la investigación a cualquier persona que estuviera realizando un curso de inglés. Me hubiera gustado haberme centrado en estudiantes de la ESO y Bachillerato pero debido a la especialidad que curso en el master (FP) y a la particularidad del centro donde he realizado las prácticas (un tanto hermético) no pude analizar dicha población y tuve que centrarme básicamente en estudiantes de ciclos formativos y estudiantes de academias de idiomas. Para recabar datos, en la segunda fase del proyecto llevé a cabo encuestas electrónicas y entrevistas con un cierto nivel de profundidad a diversos alumnos y profesores de inglés. De esta manera conseguí datos cuantitativos y cualitativos muy relevantes que me sirvieron para contrastar los resultados obtenidos en la primera fase.

A pesar de que las estudiantes que formaron parte de la muestra en la primera fase del proyecto estaban categorizadas por la escuela como set 1, es importante destacar que éstas contaban con niveles de lectura muy diferentes. Para clasificar a las alumnas en “estudiantes con buenos resultados” (high attainers), “con resultados medios” (average attainers) y “con resultados bajos” (low attainers) llevé a cabo una prueba inicial en enero de 2008, justo antes de iniciar el período de formación de estrategias didácticas. Aquellas estudiantes que en la prueba de enero alcanzaron el nivel 5 o más del curriculum nacional fueron clasificadas en este estudio como “buenas estudiantes” en L2 (o high attainers). Aquellas estudiantes que obtuvieron en la prueba inicial un nivel 4 del curriculum nacional fueron clasificadas como “estudiantes medias” en su segunda lengua (average attainers) y aquellas estudiantes que obtuvieron un nivel 3 o menos en la prueba inicial fueron clasificadas como “estudiantes con resultados bajos” en su segunda lengua (o low attainers) en este estudio particular.

En la segunda fase del proyecto, al no contar con un grupo clase concreto y al no tener la posibilidad de realizar una prueba inicial de nivel o contar con los datos de lectura en la L2 de los estudiantes, quise al menos incluir en el cuestionario electrónico una pregunta donde los estudiantes tenían que valorar sus resultados en inglés y clasificarse como “estudiante por debajo de la media de la clase”, “estudiante con resultados como la media de la clase” y “estudiantes con resultados por encima de la media de la clase”. Además, en otra pregunta a los estudiantes se les pedía que marcaran el nivel de inglés que tenían (beginner, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, advance y proficiency).

El hecho de no haber podido hacerles una prueba inicial y de no disponer de datos objetivos hace que no podamos clasificar a los estudiantes que han contestado estar por encima de la media como “high attainers”, a los que dicen estar como la media como “average attainers” o a los que dicen tener resultados por debajo de ésta como “low attainers”, ya que sus respuestas

pueden responder a una percepción subjetiva. De todas maneras estos datos puede servir a la investigadora de modo orientativo.

#### 4.4 Formación estratégica impartida en la Fase I

Respecto al proceso de formación estratégica llevado a cabo en la primera fase del proyecto, este duró un total de 10 lecciones (o parte de lecciones de 50 minutos cada una) durante un intervalo de 14 semanas. La formación de estrategias lectoras fue acordada y supervisada con mi tutora de prácticas y una vez acabada, se incorporó al programa de Lengua castellana de la escuela.

Desde el inicio de la formación estratégica, las estudiantes fueron animadas a transferir trasladar estrategias y conocimientos de su lengua materna (en este caso inglés) a su segunda lengua (castellano). Diferentes factores, tales como excursiones o la ausencia escolar de algunas alumnas hizo que fuera imposible que las treinta estudiantes tuvieran exactamente la misma exposición de horas de formación estratégica. Observaciones en el aula fueron llevadas a cabo por parte de la investigadora de forma regular, así como también se realizaron tests para evaluar el progreso lector de las estudiantes a través de diferentes ejercicios y tareas. De todas formas fue difícil llevar un seguimiento del progreso en lo que a comprensión lectora se refiere, ya que no todas las estudiantes realizaron todos los ejercicios de lectura asignados como deberes y otras perdieron sus ejercicios.

A pesar de mi intención de seguir la literatura referente a la formación estratégica, es importante destacar que cuando intentas integrar ésta a la programación de una escuela durante un periodo de tiempo largo, surgen ciertas tensiones y limitaciones.

Aunque algunos autores tales como Verónica Harris defienden que la presentación de estrategias lectores se debería hacer utilizando material auténtico en la segunda lengua, tales como extractos para revistas de jóvenes, textos de Internet, etc., opté por utilizar material no auténtico sino textos de lectura adaptados para limitar el número de estrategias y evitar sobrecargar a las estudiantes con retos excesivamente altos.

Mientras esto quizás ayudó a “las estudiantes con peores resultados” y “resultados medios” a incorporar nuevas estrategias lectoras y reforzar las que ya tenían, este sistema probablemente limitó a las “estudiantes con mejores resultados” a desarrollar estrategias lectoras más complejas y sofisticadas.

No obstante, la investigadora se aseguró de que los textos supusieran un reto de exigencia para todas las alumnas, no sólo para las estudiantes con resultados medios y bajos, sino también para las high attainers. Otro factor a tener en cuenta es que la formación estratégica se trabajó dentro de contextos temáticos familiares. Esto lo determinó el hecho de que tuviera que seguir la programación de la escuela y que ésta tuviera poca capacidad de maniobra para abandonar el libro de texto utilizado por la escuela. (Ver ejemplo en el anexo). Como se puede observar en las actividades lectoras llevadas a cabo, en primer lugar la investigadora se centró en la identificación de palabras similares en inglés y castellano (“cognates”), adjetivos, verbos con diferentes terminaciones (-ar, -er, -ir), tiempos verbales (presente, pasado, futuro, imperfecto, condicional, ect.), conectores y adverbios. Las estudiantes, primero con la ayuda de la investigadora-profesora, tenían que identificar palabras. En segundo lugar se les pedía que combinaran diferentes estrategias para dar sentido al texto en su totalidad y responder unas preguntas donde se medía la comprensión lectora de las estudiantes.

Después de varias lecciones practicando estrategias de lectura básicas, y una vez las alumnas parecían seguras con el uso de un grupo de estrategias en contextos familiares, se introdujo un número de estrategias más complejas.

Véase el apéndice también para ver el listado de estrategias lectoras incluidas en el cuestionario realizado a los estudiantes durante la última sesión de formación estratégica para evaluar el número de estrategias lectoras de cada estudiante y su nivel de concienciación. De la misma manera, se evaluó la percepción que tenían los estudiantes sobre la mejora o no que habían experimentado en relación a sus habilidades lectoras después de un periodo corto de formación estratégica.

#### 4.5 Recogida de datos cuantitativos y cualitativos

En la primera fase del proyecto, para resolver la pregunta central de mi investigación, datos cuantitativos fueron recogidos antes de la formación de estrategias lectoras. También se recogieron datos cuantitativos y cualitativos después de llevarse a cabo la formación estratégica. Los métodos utilizados por la investigadora para recoger datos fueron un test inicial para evaluar el nivel de las estudiantes, un cuestionario que se pasó al final de la formación estratégica a cada una de las 30 estudiantes, una entrevista semiestructurada con 2 estudiantes “con buenos resultados en su segunda lengua” (consideradas “high attainers”) y 2 estudiantes “con bajos resultados en su segunda lengua” (consideradas “low attainers”). Por último, la investigadora tuvo en consideración la información recogida en la prueba de lectura y comprensión realizada una vez acabada la formación estratégica y la unidad didáctica.

En la segunda fase del proyecto se tuvieron en cuenta todos estos datos, además de los obtenidos mediante un cuestionario electrónico realizado a 85 estudiantes que tienen el inglés como segunda lengua, dos entrevistas semiestructuradas que se realizaron con 1 estudiante “con buenos resultados en su segunda lengua” (considerado high attainer) y 1 estudiante “con bajos resultados en su segunda lengua” (considerada “low attainer”). Por último, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a profesores de inglés como segunda lengua. Tres de los seis profesores eran profesores de inglés en la ESO y Bachillerato, otra era profesora de inglés en una academia de idiomas y un profesor se dedicaba a la formación de inglés para trabajadores de empresas y a la formación de profesores de inglés.

#### 4.6 Diseño de los cuestionarios y entrevistas de la Fase I y II

Al elegir las estrategias lectoras para el cuestionario de ambas fases, incluí tanto estrategias de lectura “top-down”, que requieren un procesamiento de comprensión general del texto, y estrategias de lectura “bottom-up”, que suponen procesar el texto traduciéndolo palabra por palabra.

Por otro lado, en el cuestionario realizado en la primera fase del proyecto dividí las técnicas en estrategias a considerar “antes de iniciar la lectura”, “durante la lectura” y “después de la lectura”. Esto refleja las funciones de las estrategias meta cognitivas, de planificar (antes de la lectura), controlar (durante la lectura) y evaluar (después de la lectura). La pregunta 2 del cuestionario (realizado en la primera fase) ayudó a la investigadora a evaluar no sólo el número de estrategias utilizadas por las diferentes estudiantes (“con buenos resultados”, con resultados medios” y con “resultados bajos”) sino también el tipo de estrategias que cada grupo de estudiantes tendía a utilizar. En la segunda fase del proyecto también se incluyó una pregunta similar a esta. La diferencia es que además de la columna de “técnicas que ya utilizo” y la columna de “técnicas que me gustaría utilizar en el futuro” se incluyó una tercera columna que decía “técnicas que no quiero utilizar”. Esta última columna se añadió a las dos anteriores porque quería saber si algunos estudiantes eran más reticentes o se mostraban menos flexibles a la hora de adaptar nuevas técnicas de lectura. Además, varias preguntas sobre la actitud de las estudiantes hacia la lectura en su lengua materna (L1) y su segunda lengua (L2) se incluyeron



en el cuestionario usando una escala del 1 al 5 que iba del “mucho” a “nada” (pregunta 1 y 5 del cuestionario realizado en la primera fase).

Además de éstas, otras tres preguntas del cuestionario realizado en la primera fase se dedicaron a evaluar los hábitos de lectura de los estudiantes en su lengua nativa (L1) y en su segunda lengua (L2) (p.5, p.6 y p.7). Particularmente relevante en este sentido es la pregunta 8 ya que ésta demuestra qué estudiantes leen de manera asidua o en alguna ocasión en su segunda lengua (en este caso en castellano) por iniciativa propia, demostrando un cierto nivel de autonomía. En la segunda fase también se incluyeron no sólo preguntas para evaluar el hábito lector de los estudiantes en su segunda lengua, sino también en su lengua materna, ya que creemos que hay una correlación directa entre dichas variables. Los estudiantes que tienen un buen hábito de lectura en su lengua materna tienen una mayor predisposición a leer en su segunda lengua. Para evaluar los hábitos de lectura en la L1 se les preguntó: “¿Te gusta leer en tu lengua materna, castellano o catalán?”, “¿Cuántas horas dedicas a la lectura de cosas que te gustan en castellano o catalán?”, “¿Qué lees en tu lengua materna y con qué frecuencia?” “¿Sobre qué te gusta leer en castellano o catalán?”. También se les preguntaba sobre el interés y los hábitos de lectura en la L2 con las siguientes preguntas: “¿Disfrutas leyendo en inglés?”, “Si aparte de los deberes, lees inglés en casa, dí que lees”.

En lo que se refiere a estrategias, el cuestionario (realizado en la primera fase) incluía dos preguntas (la pregunta 2 y la pregunta 3). En la pregunta número 2 los estudiantes tenían que marcar las estrategias que ya utilizaban en una columna y en otra las que utilizarían en el futuro. En cambio, en la pregunta 3 los estudiantes tenían que seleccionar qué estrategias encontraron más útiles durante el periodo de formación. Esta pregunta no pudo formularse en el cuestionario realizado en la segunda fase del proyecto porque la investigadora no tuvo la oportunidad de llevar a cabo un periodo de formación con ningún grupo clase. Es por ello, que en lugar de preguntar “¿Cuál de las estrategias lectoras que hemos trabajado en clase has encontrado más útil y beneficiosa” (pregunta 3 del cuestionario de la primera fase), en el cuestionario de la segunda fase se pregunta a los estudiantes si sus profesores dedican tiempo a la formación de estrategias lectoras, tal y como queda patente en esta pregunta: “¿Tu profesor/a de inglés os da pautas y técnicas de lectura para enfrentaros a texto en inglés?”. En segundo lugar se pide a los estudiantes, que en el caso de contestar “Sí” en la pregunta anterior, citen algunas de las técnicas aprendidas. Estas dos preguntas dieron información muy relevante a la investigadora.

La pregunta 10 del cuestionario realizado en la primera fase también es importante porque es una pregunta abierta que permite a los estudiantes expresar su opinión e ideas sobre lo que les gustaría leer en las clases de castellano. En el cuestionario realizado a los estudiantes durante la segunda fase de la investigación también se decidió incluir una pregunta donde los alumnos pudieran expresar qué les gustaría leer en las clases de inglés. Creemos que esta pregunta es relevante en tanto que la motivación de los alumnos puede ser uno de los factores que ayuden a los alumnos a mantener la concentración mientras se enfrentan a la lectura y comprensión de un texto en su segunda lengua.

La pregunta 10 y 11 del cuestionario realizado en la primera fase dieron a la investigadora información interesante cuando se analizaron de manera conjunta. En la pregunta 11 concretamente se preguntaba a las estudiantes si habían estado alguna vez en España o en algún país de Latino América. Pensé que las estudiantes que habían visitado o tenido alguna relación directa con un país donde se hablase castellano (L2 de las estudiantes) quizás tenían un nivel de motivación más alto, por la posible relación establecida con el país y la lengua.

La pregunta 4 del cuestionario de la primera fase es una de las preguntas más relevantes porque es donde se pregunta a los estudiantes la efectividad de la formación de estrategias lectoras. En esta pregunta se pide a las estudiantes que valoren del 1 al 5 si creen que la formación estratégica llevada a cabo en las clases les ha servido para mejorar sus habilidades lectoras en castellano. A pesar de que es sólo una percepción, cuando se contrastó esta información con los



resultados obtenidos por los estudiantes en los ejercicios de lectura y comprensión, la investigadora obtuvo información relevante a pesar de sus muchas limitaciones.

Debería apuntarse que no todas las estudiantes en la primera fase respondieron a todas las preguntas (4 de 30 estudiantes no completaron todo el cuestionario), tampoco todas las estudiantes completaron todos los ejercicios de lectura por diferentes razones (salidas escolares, no realización de todos los deberes, etc.) por lo que los datos numéricos son sólo indicativos. No obstante, estos dieron información muy interesante. De ahí que para realizar los cuestionarios a alumnos y a profesores en la segunda fase, se tuvieran muy en cuenta las preguntas y los resultados obtenidos en la primera fase.

En el cuestionario realizado a los estudiantes durante la segunda fase del proyecto se incluyeron algunas preguntas que surgieron durante las entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo con algunas estudiantes inglesas. Por un lado, se quiso completar el primer cuestionario con preguntas relativas al *modus operandi* de los estudiantes cuando se enfrentaban con un problema en la segunda lengua para saber el nivel de autonomía de los alumnos o por el contrario, averiguar el nivel de dependencia de estos versus el profesor. También se preguntó a los estudiantes sobre la sensación y reacción que tenían estos cuando no entendían algo en un texto en L2 así como la asiduidad con la que utilizaban el diccionario en L1 y en L2. Por otro lado, y debido básicamente a que no pude llevar a cabo el periodo de formación estratégica (SI) después de preguntarle a los estudiantes si normalmente se dedicaba tiempo en las clases para debatir y discutir técnicas de lectura, se preguntó en dos ocasiones, verbalizado de manera diferente, si consideraban que sería útil y positivo dedicar más tiempo a aprender, discutir y compartir técnicas de lectura en clase. En la primera ocasión no se daban pistas a los alumnos sobre las posibles técnicas de lectura. No obstante, la segunda pregunta relativa a esta cuestión sobre si se deberían introducir o no estrategias de lectura en las clases de inglés, ésta se formula justo después de que rellenen un cuadro con ejemplos de estrategias de lectura. Los datos extraídos en estas dos preguntas son de esencial relevancia para mi proyecto de investigación.

Tanto en la primera como en la segunda fase del proyecto también se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con estudiantes para obtener más detalles e información de primera mano como método de triangulación, para comparar y contrastar los resultados obtenidos en los cuestionarios.

En la primera fase del proyecto, las entrevistas fueron conducidas primero con dos estudiantes “con buenos resultados” (*high attainers*) a la vez, y después con una estudiante clasificada como estudiantes “con resultados bajos” (*low attainers*) y con otra clasificada como estudiante “con resultados medios” (*average attainer*). En este caso, las estudiantes fueron entrevistadas por separado. No obstante, todas las estudiantes fueron entrevistadas el mismo día que habían realizado el cuestionario con el resto de la clase y fueron preguntadas sobre los siguientes aspectos: las estrategias lectoras que utilizaban en su segunda lengua (L2) y en su lengua materna (L1), los sentimientos que experimentaban cuando tenían que enfrentarse a un texto en su segunda lengua (L2) y no sabían algo, sus actitudes y hábitos de lectura en la L2 y L1, su motivación e iniciativa propia para leer en ambas lenguas, la frecuencia de lectura y su opinión sobre la formación estratégica que recibieron. Estas entrevistas duraron aproximadamente entre 12 y 14 minutos cada una.

En la segunda fase del proyecto, también se llevaron a cabo entrevistas con dos estudiantes de inglés como segunda lengua, uno identificado por el profesor de inglés como estudiante “con buenos resultados” (*high attainer*) y una estudiante clasificada por el mismo profesor como una estudiante con “resultados bajos” en L2 (*low attainer*). Además de las entrevistas realizadas a los estudiantes también decidí realizar entrevistas en profundidad a profesores de inglés como segunda lengua. Viendo que a través del cuestionario electrónico realizado a profesores no obtuve una gran respuesta (sólo una profesora lo contestó), decidí hacer entrevistas cara a cara. Conseguí hacer cinco entrevistas personales (más la que obtuve a través del cuestionario on-

line) a profesores con experiencias diversas en la enseñanza de inglés como segunda lengua. Tres de los profesores entrevistados son profesores de un centro educativo de secundaria y bachillerato, otra es profesora de inglés en una academia de idiomas y el último profesor se dedica a la formación de profesores y a la enseñanza de inglés para empleados de grandes empresas. Las entrevistas duraron entre 15 y 30 minutos y la información obtenida ha sido de una gran utilidad para mi trabajo de investigación.

(\*Todas las entrevistas realizadas en ambas fases del proyecto a alumnos y profesores están grabadas y se pueden poner a disposición del tribunal del master si así lo requiere).

## 5. RESULTADOS OBTENIDOS

### 5.1 Uso de estrategias lectoras

El análisis de las respuestas que las estudiantes dieron en el cuestionario y las entrevistas realizadas en la primera fase del proyecto muestra que las estudiantes “con buenos resultados” (high attainers) utilizan un mayor número de estrategias lectoras en su segunda lengua (L2) que los estudiantes “con resultados medios” (average) y “con resultados bajos” (low attainers) en L2. En el cuestionario, las 9 estudiantes con “buenos resultados” respondieron que ellos usaban de entre 8 a 17 estrategias lectoras (4 utilizaban 17; 2 utilizaban 10 y las 3 otras estudiantes utilizaban 15, 13 y 8 estrategias lectoras respectivamente).

Las 8 estudiantes “con resultados medios” respondieron que ellas usaban entre 8 y 14 estrategias lectoras (2 estudiantes utilizaban 14; 2 utilizaban 13 estrategias; 2 estudiantes dijeron que utilizaban 10 y 2 que utilizaban 8 estrategias). Las 12 estudiantes “con bajos resultados” respondieron que ellas utilizaban entre 6 y 13 estrategias lectoras (3 utilizaban 13 estrategias, 2 estudiantes utilizaban 10; 3 utilizaban 9 estrategias; 2 utilizaban 8 estrategias y 2 dijeron que utilizaban 6 estrategias lectoras).

(Ref. Tabla 1)

**Tabla 1**

**Uso de estrategias lectoras y disposición por parte de las tres categorías de estudiantes (high attainers, average attainers y low attainers) a utilizar nuevas estrategias lectoras en el futuro.**

High attainers  
(Estudiantes “con mejores resultados”)

Número de estudiantes	Número de estrategias que ya utilizan	Número de estrategias nuevas que están dispuestas a utilizar en el futuro
4	17	0
2	10	7
1	15	2
1	13	4
1	8	9

Average attainers  
(Estudiantes “con resultados medios”)

Número de estudiantes	Número de estrategias que ya utilizan	Número de estrategias nuevas que están dispuestas a utilizar en el futuro
2	14	3
2	13	4
2	10	7
3	8	9

Low attainers  
(Estudiantes “con peores resultados”)

Número de estudiantes	Número de estrategias que ya utilizan	Número de estrategias nuevas que están dispuestas a utilizar en el futuro
3	13	4
2	10	7
3	9	8
2	8	3
2	6	2

Según los datos obtenidos en los cuestionarios y entrevistas realizadas en la segunda fase del proyecto a alumnos que tienen el inglés como segunda lengua, se corrobora el hecho de que los estudiantes que consideran que obtienen “resultados por encima de la media” dicen utilizar un mayor número de estrategias lectoras, en relación a los estudiantes que consideran que sus resultados en inglés están “como la media” o “por debajo de la media”. Esto se ve claramente en las entrevistas realizadas a los estudiantes. Mientras que la estudiante “con peores resultados” en L2, en la pregunta 16 afirma no utilizar demasiadas de las técnicas incluidas en el cuestionario electrónico, el estudiante de Ciclo Formativo de Grado Superior “con resultados por encima de la media” en las respuestas dadas a la pregunta 27 (relativa al número de estrategias lectoras que utilizaba) responde con un “Sí” rotundo a 10 de las 15 técnicas mencionadas. No obstante lo que más llama la atención de este alumno, igual que pasaba con las alumnas consideradas “high attainers” en Inglaterra es la capacidad crítica de estos estudiantes y la habilidad para argumentar porque prefieren utilizar o no una técnica determinada. Este criterio a la hora de elegir y esta capacidad argumentativa no es tan evidente en los average y mucho menos en los low attainers. Véase por ejemplo, las respuestas dadas por el estudiante (J) del Ciclo Formativo de Grado Superior considerado high attainer en la pregunta 27 de su entrevista. Particularmente relevante en este sentido es la respuesta que obtenemos cuando se le pregunta:

P: “¿Normalmente buscas palabras que te son familiares o se parecen al catalán o al castellano porque a lo mejor tienen la misma raíz y pueden darte pistas?”

R: “Es que con el tema del inglés está el tema de los false friends y a mi ya me la han colado muchas veces. Cuando conozco la palabra y sé lo que significa en inglés, sí, pero con una palabra que no conozco de nada no porque sino te encuentras diciendo cosas como “I intended” que no tiene nada que ver con intentar y eso pasa a veces”. (Pregunta y respuesta 27. Entrevista a alumno 1 (J), considerado high attainer. Fase II)

## 5.2 Capacidad para articular sus estrategias lectoras

A pesar de que hay diferencias en el número de estrategias que las estudiantes reconocen usar cuando leen un texto en una segunda lengua, respecto al número de estrategias que están dispuestos a probar, las entrevistas con las estudiantes “con mejores resultados” y con los estudiantes con “bajos resultados” permitieron a la entrevistadora conocer con más profundidad el tipo de estrategias que éstos utilizaban. De las entrevistas, se podría concluir que las estudiantes “con mejores resultados” en la segunda lengua son más conscientes de las estrategias que utilizan y de lo que conlleva utilizar ciertas estrategias en lugar de otras, mientras que las estudiantes “con peores resultados” en L2, tendían a ser menos articuladas y tener más problemas al explicar las estrategias que utilizaban cuando leían un texto en su segunda lengua. Se demostró además que éstas tenían un repertorio de estrategias mucho menor que el resto de sus compañeras y menos control a la hora de utilizar dichas estrategias. (Para comparar y contrastar las estrategias lectoras utilizadas en cada categoría, véanse los anexos de la fase I y de la fase II con las entrevistas realizadas a los alumnos, sobre todo en las preguntas relativas a estrategias lectoras).

Un ejemplo de ello sería la respuesta dada por un estudiante considerado high attainer cuando se le preguntó si utilizaba su sentido común y su cultura general para entender el texto.

R: “Si. Tu necesitas un criterio para todo. De hecho sin criterio no puedes hacer nada. Tu tienes que saber lo que dice el texto y eso lo acabas haciendo bajo un criterio. Puede ser correcto o incorrecto pero lo tienes que hacer servir, sino no se entienden las cosas.” (Respuesta 27. Entrevista a alumno 1 (J), considerado high attainer. Fase II)

## 5.3 Flexibilidad para resolver problemas cognitivos

Otro resultado que se extrae de las respuestas de los estudiantes es que los alumnos “con mejores resultados” demostraban tener una mayor flexibilidad a la hora de seleccionar qué estrategias utilizan para solventar los problemas cognitivos que pudieran surgir en cada tarea lectora (véase la entrevista 1, la realizada a las high attainers en la Fase I, concretamente la pregunta 25). Por otro lado, la mayor diferencia entre las estudiantes “con mejores resultados” y aquellas “con peores resultados” es que las alumnas con “peores resultados” parecían utilizar básicamente estrategias “bottom-up”, centradas en el nivel de la palabra, careciendo de estrategias meta cognitivas más complejas para procesar el texto en su globalidad. Esto vemos que les pasa también a las estudiantes que obtienen resultados por debajo de la media en la fase II del proyecto. Véase la respuesta que da la estudiante considerada low attainer en las preguntas 7 y 8.

P. 7: “¿Utilizas el diccionario normalmente cuando lees en inglés?”

R: “No” (rotundo)

P.8: “¿Qué haces cuando no sabes una palabra?”

R: “Intento ver lo que viene detrás para entender la frase en general que no la palabra”.

P.9: “¿Qué sensación tienes cuando no entiendes mucho de lo que pone?”

R: “Puff”. (La estudiante no sabe expresar su sensación pero da a entender que siente cierto estrés y es algo pesado)

## 5.4. Bosque o árbol (Estrategias globales o locales)

Otra conclusión alcanzada, es que las estudiantes con “peores resultados” o estudiantes que presentan más dificultades en la comprensión lectora en su segunda lengua pierden el sentido global del texto con mayor facilidad, tendiendo éstos que concentrar su atención al nivel de la palabra. Por ejemplo, si analizamos los resultados obtenidos por las estudiantes D (low attainer) y B (average attainer) en la primera fase del proyecto, vemos que a este tipo de alumnas les

resultaba particularmente difícil pasar de lo que Sarig llama “estrategias locales” a unas “estrategias más globales” tales como el uso de conocimiento previo para hacer posibles previsiones de significado. (Sarig en Cohen y Macaro, 2007: 190) (Véase la entrevista 2 realizada a la estudiante low attainer, concretamente las respuestas dadas a las preguntas 5 y 6; y la entrevista 3 (average attainer), concretamente a las respuestas dadas a las preguntas 3 y 9)

P. 6: “Ok. I have been teaching you in the classes some reading strategies like looking for cognates, not trying to look for everything but to look for key words, to try to make some sensible guesses...do you find that useful?”

R: “When you ask us to guess is kind of hard because I am a person that I don't like guessing, I like to know the answer. To telling us to guess... I try but sometimes it's not as easy” (Entrevista realizada a una estudiante considerada Low attainer en la Fase I)

A esta estudiante le resultaba particularmente difícil intentar utilizar la intuición para entender el sentido general del texto, ya que ella necesitaba entender el sentido exacto de cada una de las palabras. Si esto no sucedía se ponía bastante nerviosa y dejaba la tarea. Durante el periodo de formación estratégica vi que esto era algo común entre las estudiantes con más dificultades en la segunda lengua. Contra más dificultades en L2 menos abiertas se mostraban a dejarse llevar por la intuición e intentar tomar distancia de las palabras para desarrollar una idea general del texto. En líneas generales, low attainers y los average attainers se agarran a cada una de las palabras porque les da seguridad y les permite tener una mayor sensación de control.

## 5.5 Transferencia de conocimientos entre L1 y L2 y viceversa

En este sentido, se podría argumentar que una de las mayores diferencias entre los estudiantes “con mejores resultados” y los estudiantes “con peores resultados” es que los estudiantes “con mejores resultados” combinan, aplican y ejercen un control mayor y más efectivo sobre las estrategias que utilizan que los estudiantes “con peores resultados”. Además, los estudiantes “con mejores resultados” no sólo combinan mejor las estrategias de las que disponen para solventar problemas de comprensión lectora sino que también transfieren conocimientos de su lengua materna (L1) a su segunda lengua (L2) y viceversa, tal y como R y T demuestran. (Véase la entrevista 1 (high attainers) de la Fase I, concretamente las preguntas 26 y 27 o la entrevista 1 de la Fase 2 (high attainer) (J), concretamente las preguntas 16 y 17 donde (J) explica que utiliza el mismo procedimiento para resolver problemas en la primera y la segunda lengua.

Por el contrario, los estudiantes “con peores resultados” no muestran pruebas de considerar los beneficios de transferir conocimientos de manera transversal ni estrategias aprendidas en su segunda lengua o en su lengua materna.

Considero que los resultados alcanzados en mi investigación confirman lo que otros autores, tales como Jiménez, quien ha investigado el efecto del alfabetismo bilingüe (en inglés la “bi-literacy”) en el uso de estrategias lectoras y que argumenta que los estudiantes “con mejores resultados” o “buenos lectores” son capaces de transferir estrategias de un idioma a otro porque tienen una “visión unitaria de la lengua”. Estos estudiantes son más conscientes de las similitudes y las diferencias entre las dos lenguas mientras que “los estudiantes menos exitosos o “con peores resultados” cuando leen en su segunda lengua prestan más atención en realizar la tarea exigida por el profesor sea como sea que en la comprensión del texto”. (Erler y Finkbeiner en Cohen y Macaro, 2007: 196). Esto es precisamente lo que la estudiante D argumentó durante su entrevista. (Véase la entrevista 2 (Low attainer, fase I, preguntas 3 y 19).

En este sentido, se podría argumentar que el nivel de suficiencia lingüística en la segunda lengua (L2) es menos relevante cuando se lee un texto que el nivel de estrategias utilizadas en ambas lenguas, la materna (L1) y la segunda (L2). A pesar de que mi investigación no se centró en los hábitos de lectura de los estudiantes en L1, tanto el cuestionario como las entrevistas

realizadas a los estudiantes en la fase I como en la fase II, incluían preguntas para evaluar si existe una correlación entre los hábitos de lectura en la lengua materna (L1) y el resultado de lectura en la segunda lengua (L2). La investigadora no pudo sacar conclusiones en este sentido por la falta de consistencia en los resultados. Para hacerlo, un test más exhaustivo hubiera sido necesario.

No obstante, cuando se pregunta a los profesores de inglés por la posible correlación que parece existir entre el nivel de comprensión lectora en la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) y la posibilidad de que los alumnos con mejores resultados sean capaces de transferir conocimientos de L1 a L2 y viceversa, todos contestan que, de acuerdo a su experiencia, esta correlación existe. (Véanse las respuestas que dan a esta pregunta cada uno de los profesores entrevistados. Entrevista 1, pregunta 5; entrevista 2, pregunta 9; entrevista 3, pregunta 3; entrevista 4, pregunta 11).

## 5.6 ¿Utilidad de la formación de estrategias? ¿Beneficios para todos?

Respecto a la enseñanza de estrategias didácticas, se puede decir que en general las estudiantes encontraron el tiempo dedicado durante la primera fase del proyecto al aprendizaje de estrategias muy útil. En la escala que medía la efectividad de la formación de estrategias, la mayoría de alumnas eligieron el nivel medio o superior (23 de 30) (Ref. tabla 2). Sólo 3 de 30 estudiantes dijeron que a su parecer no les supuso ningún beneficio adicional mis limitados intentos de inculcarles estrategias lectoras para mejorar la comprensión de textos en su segunda lengua. El hecho de que dos de estas tres alumnas eran estudiantes “con bajos resultados”, (debido a varias razones, tales como mal comportamiento, falta de interés, etc.) ayuda a explicar porqué la formación estratégica que recibieron no consiguió ayudarles a mejorar. No obstante, para demostrarlo se necesitaría una mayor investigación.

Tabla 2

### Nivel de mejora obtenido por la formación estratégica

Número de estudiantes	(1) “Mucho”	(2) “Bastante “	(3) “Un poco”	(4) “No demasiado”	(5) “Nada”
Estudiantes “con mejores resultados”	2	4	2	1	
Estudiantes “con resultados medios”	2	2	2		
Estudiantes “con peores resultados”		5	4	1	1

(\* 4 estudiantes “con bajos resultados” no completaron esta pregunta)

No obstante, cuando se les entrevistó, todas las estudiantes afirmaron que consideraron muy positivo el período de formación de estrategias lectoras. Sin embargo, y después de comparar e intentar hacer una correlación entre los resultados obtenidos en el cuestionario y aquellos obtenidos en las entrevistas, la investigadora encontró que fueron precisamente las estudiantes “con peores resultados” y “con resultados medios” las que habían obtenido un mayor beneficio

de la formación estratégica recibida, más que las estudiantes “con mejores resultados”, que tendían a estar más familiarizados con un mayor número de estrategias discutidas durante las lecciones y quienes encontraron algunas estrategias demasiado fáciles para ellos. Sin embargo, incluso estas estudiantes afirmaron que les fue útil discutir y compartir estrategias con el resto de la clase. (Véase entrevista 1 de la fase I a high attainers, preguntas 17-22).

Se podría concluir que las estudiantes “con peores resultados” y “con resultados medios” sentían que habían obtenido un mayor beneficio y le habían sacado más partido al periodo de formación estratégica que el que habían percibido haber obtenido sus compañeras “con mejores resultados”. (Véase entrevista 2 de la fase I, preguntas 12 y 13).

También, las estudiantes “con peores resultados” y “con resultados medios” mostraban una mayor predisposición a probar nuevas estrategias lectoras en relación a sus compañeros “con mejores resultados” (Véase entrevista 2 de la fase I, preguntas 10 y 11) ya que éstas sentían que ya conocían las mejores estrategias para ayudarles a solventar los problemas de comprensión lectora. Las respuestas aportadas por las estudiantes en las preguntas 18, 19 y 20, de la entrevista 1 (fase I del proyecto) son particularmente relevantes en este sentido. Asimismo, se podría argumentar que las estudiantes “con mejores resultados” mostraban una mayor resistencia al cambio y menor predisposición a incorporar nuevas estrategias a las que ya utilizan de manera “natural” o usando su “sentido común” que las estudiantes “con peores resultados” o “con resultados medios”. (Véase la entrevista 3 de la fase I, preguntas 10 y 11)

A pesar de que en la segunda fase del proyecto no hubiera un periodo de formación estratégica, tanto en los cuestionarios electrónicos como en las entrevistas realizadas a los alumnos incluimos dos preguntas donde se les preguntaba a los alumnos directamente si creían que sería útil dedicar tiempo en las clases de inglés a aprender, discutir y compartir técnicas de lectura. Aunque en los cuestionarios el 91% de los estudiantes respondió que sería beneficioso dedicar tiempo a la adquisición y al debate de técnicas de lectura, analizando las entrevistas personales y los datos de los cuestionarios de manera individual, observamos que eran los estudiantes “con resultados medios” y “con peores resultados” los que se mostraban más abiertos a recibir este tipo de formación. En cambio, los estudiantes “con mejores resultados” mostraban una resistencia similar a la que detectamos en las estudiantes consideradas high attainers en la primera fase. Estos estudiantes consideraban que este tipo de formación sería más útil para los estudiantes que tenían más problemas y carecían de menos recursos. (Véase la respuesta del alumno 1, high attainer, de la fase II, preguntas 28, 29 y 30). Para ver la predisposición de los estudiantes con peores resultados ver la respuesta que la estudiante 2 en la entrevista realizada en la segunda fase del proyecto, concretamente en las preguntas 13, 17, 18 y 19. Véase también la respuesta que dió el profesor de la entrevista 1 en las preguntas 4 y 13, o el profesor de la entrevista 4 en la pregunta 10 a este respecto.

## 5.7 Revelar el proceso para dejar el “mito” al descubierto

Según los resultados obtenidos, así como los de investigaciones que han realizado otros autores, como Rubin, Grenfell o Harris, los estudiantes con mejores resultados en su segunda lengua poseen una mayor habilidad para crear un mayor número de relaciones metacognitivas respecto a los alumnos con peores resultados. La pregunta es ¿dicha habilidad es innata o la ha adquirido a través de un trabajo más o menos consciente?

Para muchos autores y docentes, esta habilidad no es innata, sino que se adquiere a través de trabajarla y ponerla en práctica, puesto que para comprender un texto tenemos que ser capaces de imaginar un mundo que está intrínsecamente relacionado con el que conocemos. Si no tenemos un mundo, es imposible que podamos imaginarnos otro. (Véase las respuestas que ofrecen los profesores a esta pregunta. Entrevista a profesor 1, fase II, pregunta 11 y 12).



Si damos por válida la premisa de Rubin, Grenfell y Harris, según los cuales la habilidad de solventar problemas cognitivos no es innata sino que las personas la adquirimos a través del aprendizaje (formal o no), la consecuencia lógica es que las estrategias didácticas son susceptibles de ser enseñadas. Además, si revelamos el proceso mental que siguen los alumnos con menos dificultades en L2 a los alumnos con más dificultades dejaremos el “mito” del conocimiento al descubierto y quizás logremos traspasar conductas de aprendizaje de orden superior (dentro de la taxonomía de Bloom).

Como si del **“Mito de la Caverna”** de Platón se tratara, creo que los profesores podemos dotar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para salir de la oscuridad de la caverna y enfrentarse al mundo real. En este sentido, igual que otros autores y docentes, creo que la tarea de los profesores es animar a los estudiantes a ampliar su abanico de estrategias didácticas para que puedan llegar a ser autónomos en su segunda lengua. Es interesante lo que en esta línea argumentan los profesores entrevistados. (Véase la entrevista al profesor 1, fase II, pregunta 11 y 12; entrevista a profesora 3, pregunta 9 y 10; y la entrevista al profesor 4, pregunta 22).

No obstante, hay otros autores, como Kellerman que cuestionan la posibilidad de que se puedan enseñar estrategias didácticas. Para estos autores no es necesario dedicar tiempo en las clases de segundas lenguas a la enseñanza de estrategias didácticas porque los alumnos aplican las competencias de su lengua materna en la L2. (Grenfell y Harris, 1999: 108). De ahí que defiendan que las clases de L2 se centren en enseñar más vocabulario y gramática. Uno de los profesores entrevistados se encuentra más en esta línea de pensamiento. Cuando le preguntamos si creía que era necesario dedicar más tiempo en las clases a la formación estratégica o que por el contrario era más útil dedicar el tiempo a la enseñanza de vocabulario y gramática, contestó que él era más partidario de agilizar el tiempo y darles la solución cuando no sabían algo. (Entrevista a profesor 2, fase II, pregunta 10). Además, según él para poder adquirir técnicas de lectura en la segunda lengua, los alumnos tienen que tener primero muy bien asumida la gramática en su lengua materna. Personalmente creo que este no es el caso, puesto que los alumnos, en muchas ocasiones, no tienen un gran control de la gramática en su propia lengua, además lo tengan o no, estos podrían hacer transferencias de una a otra lengua de manera indistinta.

## 5.8 ¿Por qué no se dedica el tiempo suficiente a la formación estratégica?

Si un 91% de los estudiantes afirma que sería útil recibir una mayor formación estratégica y la mayoría de profesores entrevistados defienden que la enseñanza de técnicas de lectura no sólo es bueno, sino que es imprescindible, la pregunta es ¿se está dedicando actualmente el tiempo suficiente a la enseñanza de estrategias didácticas en las clases de segundas lenguas?

La respuesta sería que en términos generales no se dedica tiempo el suficiente a la formación estratégica. Esto se debe en cierto modo, según los profesores de ESO y Bachillerato, a que el sistema de educación cuenta con algunas limitaciones y restricciones importantes. Entre estas, citan la rigidez del sistema, el elevado número de alumnos por clase, la diversidad de niveles en una clase, las presiones para acabar la programación, etc. (Véase las respuestas ofrecidas por los profesores 1 y 3 al respecto. Entrevista al profesor 1, fase II, pregunta 13 y 15 y la entrevista al profesor 3, pregunta 3 y 6).

Lo que sorprende es que a diferencia de los profesores de la escuela tradicional, los profesores de las academias de idiomas o de los cursos de formación no reglados sostienen que tienen mucha más libertad para dedicar tiempo a la formación estratégica en el aula. Cuando les preguntamos si creen que hay una gran diferencia entre la formación de lenguas en el sector privado y la escuela tradicional, ambos contestan que creen que sí. El hecho de tener un número reducido de alumnos por clase, sumado a que no tienen tantas restricciones de programación y



mucho más margen de maniobra, hace que puedan dedicar más tiempo a la formación de estrategias didácticas y sean más dinámicos.

Especialmente relevante en este sentido, es la respuesta que da el profesor que se dedica a la formación de personal de empresas y de profesores de inglés cuando se le pregunta por esta cuestión. Para este profesor, el hecho de que sean una empresa privada hace que tengan que justificar mucho más el coste sus servicios, de ahí que tengan que ser más dinámicos y tengan que buscar soluciones más vanguardistas y nuevas técnicas. De hecho, según este profesor, la empresa cuenta con un equipo dedicado exclusivamente al desarrollo de nuevas técnicas metodológicas. Este mismo profesor, afirma que cree que las cosas están cambiando en la escuela tradicional y que en unos años se utilizarán los métodos que ellos ya utilizan. No obstante, según él, hay un cierto miedo a cambiar las cosas. (Véase las entrevistas realizadas al profesor 4, fase II, pregunta 17, 18, 19, 20 y 21; y la entrevista a la profesora 3, fase II, pregunta 5. Las respuestas de estos profesores ofrecieron datos relevantes para mi investigación).

No obstante, y en la línea de lo que sostiene uno de los profesores de ESO y Bachillerato si bien es verdad que puedan existir limitaciones estructurales para dedicar más o menos tiempo a la formación estratégica, personalmente creo que la aplicación de este tipo de metodología dependerá de cada profesor. Si el profesor/a cree que esto será beneficioso para sus alumnos, incluirá la formación estratégica a la programación de la asignatura, sea en un entorno educativo reglado o no, público o privado, indistintamente.

## 5.9 Selección de las estrategias enseñadas

Las estrategias enseñadas durante el periodo de formación fueron seleccionadas a partir de la conceptualización de la investigadora de cuales eran las más efectivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos teniendo en cuenta el restringido marco de aprendizaje en que tuvo lugar dicha formación, a la vez que se tenía que mantener el interés y la motivación de los alumnos.

Una combinación de estrategias centradas en la comprensión general del texto como a nivel de palabras, fueron incluidas en el periodo de formación. En una primera fase, la formación se centró en la identificación de varios referentes textuales (tales como verbos, conectores, adverbios, adjetivos, etc.) y discursivos que forman parte de la sintaxis de una lengua.

La identificación de referentes textuales que ayudan a facilitar la comprensión lectora se practicaron durante el periodo formativo. Los resultados de los diferentes ejercicios de comprensión lectora en L2 sugieren que los estudiantes, en general, mejoraron su nivel de comprensión lectora después del periodo de formación estratégica a pesar de que no puede demostrarse la existencia de una conexión entre ambos. Sin embargo, los resultados no son concluyentes debido a que algunos estudiantes no completaron todas las tareas de lectura que se les pidió que realizaran como deberes.

## 5.10 El rol de las variables no-lingüísticas

A pesar de los problemas de definición que plantea incluir en la investigación variables no lingüísticas, como la motivación, el interés o la actitud, la investigadora considera que el papel que juegan la motivación, el interés o la actitud varía entre los estudiantes “con mejores resultados”, “con resultados medios” y los estudiantes “con peores resultados”. Estas variables podrían ser utilizadas para predecir las estrategias lectoras utilizadas por cada tipo de estudiante y sus resultados en comprensión lectora. Siguiendo los resultados obtenidos por Bacon y

Finnemann, la investigadora quiso examinar las sensaciones de los alumnos cuando leían en L2 y L1.

Respecto a esto, los resultados obtenidos tanto en las entrevistas realizadas en la primera fase como en los cuestionarios y entrevistas realizados a alumnos en la segunda fase del proyecto, mostraron que los sentimientos que tenían los estudiantes “con peores resultados” cuando se encontraban con algún problema cuando leían en L2 eran ansiedad, ira, estrés y frustración porque son capaces de detectar los problemas pero no son capaces de poner estrategias en marcha para solventarlos. (Véase entrevista 2 de la fase I, preguntas de la 1-3 y p.10; entrevista 3 de la fase I, pregunta 4). Otro ejemplo relevante es el que ofrece la entrevista 2 de la fase II, pregunta 9 y 10 donde la alumna entrevistada no es capaz de verbalizar la sensación que tiene pero da a entender que es algo pesado y en cierto modo frustrante.

Por el contrario, los estudiantes “con mejores resultados” explicaron que cuando se enfrentaban a un problema de comprensión cuando leían en la segunda lengua, no se sentían ansiosos o estresados, sino que destacaban como sentimiento predominante la curiosidad por resolver el problema lo antes posible. Para estos alumnos, los problemas en cierto modo se identifican como retos a resolver. No perciben estos problemas cognitivos de manera traumática o estresante. (Véanse también extractos de lo que piensan los profesores al respecto en las siguientes referencias: entrevista profesora 3, pregunta 13; entrevista profesor 4, pregunta 15. Especialmente relevantes son las respuestas ofrecidas por el profesor de la entrevista 1 en las preguntas 8, 9 y 10)

A la pregunta de cómo resolvían los problemas de comprensión en la segunda lengua, las dos estudiantes “con mejores resultados” entrevistadas en la primera fase dieron respuestas muy específicas y detalladas describiendo las estrategias que utilizaban. (Particularmente relevante es la entrevista 1, las preguntas 15 y 16 y la pregunta 1 y 3).

También se les preguntó a las estudiantes sobre los sentimientos que experimentaban cuando se tenían que enfrentar a un problema de comprensión en su lengua materna (L1). Mientras que las alumnas “con mejores resultados” mostraban una actitud similar en su lengua materna y en la segunda lengua, las alumnas “con peores resultados” decían sentir estrés o ansiedad cuando tenían un problema en su lengua materna. No obstante, cuando se les preguntó como procedían a resolverlo, las estudiantes “con peores resultados” demostraron disponer de estrategias menos sofisticadas y ser más dependientes del profesor para solucionar problemas. De hecho, las dos alumnas respondieron que si no sabían algo, le preguntarían al profesor/a la solución. (Véase entrevista 2 fase I, pregunta 4; la entrevista 3, pregunta 12).

Cuando preguntamos a los profesores el nivel de dependencia de los diferentes tipos de alumnos, la mayoría coincide en subrayar que son los low attainers los que más dependencia tienen del profesor. Según los profesores, lo que tiende a hacer un low attainer cuando no entiende algo es dirigirse al profesor, ya sea para que le resuelva la duda o para quejarse de que no entiende nada. No obstante, hay alumnos que tienen graves problemas de comprensión en la segunda lengua y prefieren no decir nada, pasar desapercibidos y no ponerse en evidencia delante de sus compañeros. (En los anexos de la fase II véase la entrevista al profesor 1, la pregunta 7; la entrevista al profesor 3, pregunta 14; la entrevista al profesor 4, pregunta 12 y 14). Sin embargo, según los profesores encuestados, los alumnos con más recursos estratégicos son mucho más independientes, intentando resolver sus dudas de manera autónoma.

## 5.11 Apostemos por lo auténtico

En lo que al nivel de independencia o lectura autónoma se refiere, se podría argumentar que cuando a los alumnos se les preguntó si leían en castellano (L2) en su tiempo libre por iniciativa propia, 19 estudiantes dijeron que “no” (7 de los cuales eran alumnos “con mejores resultados”, 5 “con resultados medios” y 6 “con peores resultados”); 7 dijeron que “sí” (4 estudiantes “con mejores resultados”, 2 “con resultados medios” y 1 “con peores resultados”) y 4 estudiantes no completaron esta pregunta. En la entrevista, cuando se preguntó la misma pregunta, los estudiantes “con mejores resultados” respondieron que leían textos de una variedad de fuentes en su segunda lengua, que incluían desde periódicos y revistas en castellano a horóscopos e incluso el envoltorio de las cajas de juguetes, las latas de comida y los botes de champú. (Para comprobar el nivel de motivación de las estudiantes “con mejores resultados” véase la entrevista 1 de la fase I, las preguntas 29-31 y las preguntas 1-3). Sin embargo, se podría decir que durante el periodo de formación estratégica, algunos estudiantes “con mejores resultados” y “resultados medios” afirmaron que les hubiera gustado leer textos de lectura más relevantes durante las clases de castellano, tales como cuentos, revistas, artículos o poemas ya que pensaban que el contenido de las lecciones (marcado por el libro de texto y el programa de la escuela) no les era de gran interés.

Por el contrario, cuando se les preguntó que dieran ideas para el contenido de las futuras clases de castellano, sólo 5 estudiantes dijeron querer leer “revistas”, las otras 7 estudiantes no respondieron. Mientras que entre las alumnas “con mejores resultados” sólo 2 de 9 no respondieron a dicha pregunta, en el grupo de las estudiantes “con notas medias”, sólo 1 estudiante no respondió a esta pregunta, pero las otras 7 estudiantes de este grupo dieron ideas de lo que les gustaría leer. En general, las alumnas pedían leer más textos originales, tales como revistas, cuentos cortos, poemas, libros de acción o historias de terror entre otras cosas, textos con los que pudieran tener una mayor complicidad.

En la segunda fase del proyecto también se incluyó una pregunta donde se daba la oportunidad a los estudiantes de expresar qué les gustaría leer en las clases de inglés. Una gran mayoría de alumnos decían que les gustaría leer textos más interesantes y relevantes para ellos. También afirmaban querer leer más textos auténticos, en lugar de leer siempre textos del libro de texto o adaptados por el profesor. En este sentido, los alumnos decían que les ayudaría a motivarles leer textos sobre los temas que les interesan (moda, deportes, diarios, Internet, etc.). También les gustaría leer más letras de canciones de sus grupos favoritos y los subtítulos de series o películas en versión original.

Personalmente, creo que los profesores deberíamos incluir más material original desde edades más tempranas, siempre teniendo en cuenta el nivel de nuestros estudiantes y el tipo de texto que les ofrecemos. Pero si les damos textos originales sobre temáticas que les interesan o incluso utilizamos las nuevas tecnologías (ej, Twitter, Facebook, Wikipedia, rss, etc.) para realizar lecturas guiadas creo que aumentaría el interés de algunos estudiantes y por ende el esfuerzo que los estudiantes estarían dispuestos a dedicar para resolver los retos cognitivos que éstos pudieran plantearles. Véase las respuestas que dan los profesores entrevistados cuando se les pregunta por esta cuestión. (Entrevista a la profesora 3, fase II, pregunta 4 y entrevista al profesor 4, pregunta 5 y 9).

## 6. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de mi estudio de investigación consistía en investigar las estrategias que usaban los diferentes grupos de estudiantes, teniendo en cuenta los resultados que éstos obtenían en su segunda lengua (L2) y explorar (teniendo en cuenta las limitaciones de la programación de la escuela) la relevancia que podía tener formarles con estrategias lectoras. Como muchos otros investigadores desde Hosenfeld lo han hecho antes, en los últimos treinta años, intenté demostrar que muchas variables, tales como el conocimiento de los estudiantes de su primera lengua (L1), así como variables no-lingüísticas o de personalidad del lector tienen un gran impacto en la elección y aplicación de estrategias para solventar un problema lingüístico.

Como investigadora y profesora que he llevado a cabo este proyecto, debo admitir que la experiencia ha sido excitante pero a la vez un tanto frustrante debido a las enormes limitaciones que el proyecto ha encontrado.

Respecto a las limitaciones metodológicas del proyecto, se podría decir que este proyecto sufrió debido al limitado tiempo con el que se contó para realizar el periodo de formación estratégica en la primera fase. En cambio, las limitaciones que he tenido en la segunda fase se han debido a que no he tenido la oportunidad de realizar dicha formación estratégica con ningún grupo clase en el centro donde he realizado las prácticas.

No obstante, la mayor crítica que se le puede hacer a este proyecto de investigación es que no es fácil de replicar debido a la dificultad que supone medir variables tales como la mejora de los estudiantes al final del proyecto debido a las diferentes limitaciones. Además, el hecho de que la muestra elegida en la primera fase de la investigación fuera relativamente pequeña y no aleatoria (por lo que posiblemente no fuera suficientemente representativa) es otra limitación pero tuve que trabajar con los recursos (tiempo y alumnos) que se pusieron a mi alcance. En este sentido, la respuesta de los alumnos expresada en el cuestionario y las entrevistas sólo puede ofrecernos una perspectiva general. Otra crítica que se le podría hacer al proyecto, sobre todo a lo que concierne a la muestra de la segunda fase es el hecho de no haber clasificado a los estudiantes en categorías como se hizo en la primera fase de la investigación. Como se ha mencionado anteriormente, esto se debió a que no conté con datos objetivos relativos al nivel de lectura de los estudiantes en la segunda lengua.

Un test inicial para evaluar el grado de concienciación de los estudiantes respecto a las estrategias que empleaban para resolver problemas lingüísticos en su segunda lengua (L2) fue llevado a cabo antes de iniciar el periodo de formación estratégica en la primera fase del proyecto. Hubiera sido necesario también llevar a cabo una prueba al final del periodo de formación pero esta no pudo realizarse debido a las limitaciones anteriormente mencionadas. Asimismo, si hubiera contado con un grupo clase en la segunda fase de la investigación hubiera intentado realizar una prueba inicial y un test final para medir la comprensión lectora y la capacidad de resolución de problemas lingüísticos en L2 de los estudiantes.

De la misma manera un análisis estadístico más exhaustivo de las respuestas que los estudiantes dieron tanto en el cuestionario de la primera fase como de la segunda fase, hubiera sido justificado si se hubiera contado con una muestra más grande y más aleatoria. Es importante también tener en cuenta la parcialidad y la posible contaminación de la investigadora al ser ésta a la vez la profesora que llevó a cabo el periodo de formación estratégica. No obstante, creo que esto se solucionó, aunque fuera de forma parcial, en la segunda fase del proyecto donde la investigadora sí que tuvo más distancia respecto a los estudiantes evaluados.

Me encontré con ciertas limitaciones cuando intenté trasladar mis ideas sobre formación de estrategias lectoras al contexto de la clase, pero sobre todo cuando intenté encajar la formación

estratégica dentro de la programación de lengua castellana de la escuela. En cuanto al programa de formación de estrategias lectoras llevado a cabo sólo se incluyeron un número limitado de estrategias básicas para beneficiar sobre todo a los estudiantes “con peores resultados” y “resultados medios”. En un programa de formación estratégica más largo, se hubieran tenido que incluir tareas de lectura más complicadas para darle a los estudiantes “con mejores resultados” la oportunidad de practicar estrategias lectoras más sofisticadas ya que algunos estudiantes “con mejores resultados” percibieron que el nivel de beneficio que obtuvieron del periodo de formación estratégica fue menor que el que obtuvieron otros estudiantes con un nivel de suficiencia menor en la segunda lengua.

Es importante mencionar que a pesar de que en esta investigación se haya mencionado de manera muy breve que hay un amplio número de variables que intervienen en la comprensión lectora en la segunda lengua tales como la alfabetización bilingüe. En este sentido, sería necesario una investigación más profunda sobre los factores que intervienen a la hora de elegir ciertas estrategias, el uso y la transferencia de conocimientos de la primera lengua en la segunda lengua o aquellos factores inter-lingüísticos que afectan la comprensión lectora en L2.

Sin embargo, una de las mayores limitaciones, si no la mayor de ésta y del resto de investigaciones que se han llevado a cabo sobre esta materia es que podemos establecer que los estudiantes “con mejores resultados” son capaces de combinar estrategias lingüísticas con una mayor efectividad que sus compañeros “con peores resultados”, a la vez que demuestran tener un mayor control y conocimiento de las estrategias que utilizan (metaconocimiento) pero ¿esto a qué se debe? O como Macaro y Grenfell se preguntan, “¿Por qué unos estudiantes se comportan de cierta manera y otros no? (Macaro y Grenfell en Cohen y Macaro, 2007: 23-24).

Tal y como Macaro y Grenfell reconocen, las investigaciones llevadas a cabo en el campo del aprendizaje de estrategias lingüísticas para mejorar el nivel de suficiencia en la segunda lengua (LLS) ha analizado de forma extensa la relación existente entre el uso de estrategias y los resultados obtenidos en un nivel de correlación en lugar de buscar la causalidad entre estos”.<sup>3</sup>

Tal y como estos autores reconocen, se necesitan más investigaciones para clarificar si un comportamiento específico en relación al uso de ciertas estrategias conlleva un mejor rendimiento o viceversa. No obstante, la mayor limitación con la que se encuentran los investigadores es la dificultad “de analizar los procesos mentales” debido a la dificultad que tienen los estudiantes de articular con palabras qué estrategias utilizan para solventar una particular tarea de comprensión lectora. (Ellis en Grenfell y Macaro, 2007:18)

Otra gran limitación de esta investigación es probar de manera clara y consistente que hay una correlación, un factor causal, entre la formación de estrategias lectoras por parte de la profesora y que ésta conlleve a la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes en su segunda lengua (L2). A pesar de que no sea fácil demostrar la relación existente entre estas dos variables, de igual manera que autores tales como Rees-Miller creo que éste vínculo causal no se ha probado debido a la corta naturaleza de muchos de los proyectos de investigación.

A diferencia de autores como Dorneyi o Skekan creo que las estrategias lingüísticas son susceptibles de ser enseñadas y que los profesores pueden intervenir en el comportamiento estratégico de los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje y su rendimiento en su segunda lengua (L2). No obstante, LLS en general y la investigación de estrategias lectoras en particular, deberían relacionarse con otras disciplinas tales como la psicología, la sociología y la neurociencia para dar respuesta a algunas de las grandes cuestiones tales como ¿por qué algunos estudiantes se comportan de una manera más estratégica que otros?

---

<sup>3</sup> “LLS research has extensively analysed the relationship between strategy use and achievement at the level of correlation rather than pursuing the direction of causality.”

## 7. DOSSIER DE ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS PARA L2

**¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos a desarrollar sus competencias lingüísticas en L2?**

**Dossier de Estrategias Didácticas**



¿Cómo podemos ayudar a que nuestros alumnos sean más independientes en su segunda lengua (L2)?

### 1) Ser conscientes de las estrategias que utilizan de manera normal

Sabemos que para ser mejores en otra lengua, deberíamos escuchar la televisión en esa lengua, hablar con nativos, aprender las reglas gramaticales pero no siempre sabemos cómo sacarle provecho a las actividades que planteamos en el aula.

Por ejemplo ¿cuántas maneras para memorizar vocabulario conocen nuestros alumnos? o ¿cuántas maneras conocer para corregir sus trabajos escritos?

Hace más de 30 años que los investigadores empezaron a interesarse por las técnicas que utilizaban los estudiantes con mejores resultados en su segunda lengua. Según los estudios realizados, los high attainers o estudiantes “con mejores resultados” utilizan un mayor número de estrategias de aprendizaje que los estudiantes que obtienen “peores resultados”. A menudo, éstos las utilizan de manera inconsciente, sin pensar en ellas. Recientemente, en nuevas investigaciones se ha sugerido que los estudiantes que tenían más dificultades en L2 utilizan un menor número de estrategias y con menor frecuencia. Además éstos parecen no haber desarrollado estrategias complejas y muestran tener más problemas a la hora de elegir qué estrategia utilizar para cada actividad. Estas investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas abogan por enseñar de manera activa y explícita a los alumnos cómo aprenden.

¿Por qué deberíamos convencer a nuestros alumnos de que deberían probar nuevas estrategias y ampliar su repertorio de estrategias que ya utilizan?

Podemos dejar que nuestros alumnos utilicen únicamente las estrategias que les son familiares pero ayudarles a ampliar su repertorio de estrategias puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más interesante y que obtengan mejores resultados. Además puede ayudarles a organizar mejor sus ideas y ser más conscientes de su proceso de aprendizaje.

Otro de los aspectos que me gustaría destacar es que la formación de estrategias de aprendizaje puede ayudar a los estudiantes no sólo a mejorar el nivel en su segunda lengua, sino también en su lengua materna ya que muchas de estas estrategias son extrapolables a los diferentes idiomas por ser una metodología centrada en los procesos de aprendizaje y no tanto en la transmisión de contenidos.

Por otro lado, sería interesante que los profesores ayudasen a los alumnos a evaluar y conocer los diferentes estilos de aprendizaje que tenemos (visual, auditivo, Kinestético, etc).

Estrategias para memorizar vocabulario	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
Pienso en una palabra de mi lengua materna que se parece a la palabra que quiero aprender (ej. braquet se parece a “bragueta” y significa paréntesis (como la forma de las piernas)		
Hago un dibujo de la palabra que quiero aprender		
Escribo la palabra muchas veces para recordarla		
Escribo y cubro la palabra para ver si la recuerdo		
Miro la palabra, cierro los ojos e intento deletrearla mentalmente en mi cabeza (memoria fotográfica)		
Fragmento la palabra que me cuesta memorizar en sílabas		
Pongo las palabras que quiero memorizar en una canción o poema		
Pongo post-its con las palabras que quiero memorizar en algún lugar de mi habitación, donde paso tiempo (ej. en los bordes de la pantalla del ordenador, en el espejo de mi habitación, etc.)		
Creo un “mapa semántico” con las palabras del tema que quiero memorizar		
Creo tarjetas con las palabras, frases o vocabulario clave que quiero recordar en mi segunda lengua en un lado y en el otro lado de la tarjeta lo pongo en mi lengua materna.		
Digo la primera letra de la palabra, mi compañera dice la segunda y así deletreamos las palabras claves. También se puede jugar al juego del “tenis verbal”.		
Creo una sopa de letras con las palabras en la segunda lengua sobre un tema particular y hago a mi compañera que busque las palabras		
Pongo las palabras en contexto creando frases que sean relevantes para mí		
Digo las palabras en voz alta una y otra vez		
Grabo las palabras nuevas en mi teléfono o en mi mp3 y las escucho de tanto en tanto		



A las palabras que quiero recordar les pongo el tono de una canción conocida		
Le pido a un amigo o familiar que me pregunte las palabras o el vocabulario que acabo de memorizar		
Enseño a una amiga, padres o hermanos las palabras, frases o reglas gramaticales que quiero recordar.		
Otras estrategias que utilizo y me gustaría compartir con mis compañeros de clase:		

Estrategias para memorizar reglas gramaticales	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
Utilizo códigos de color para diferenciar entre verbos regulares y verbos irregulares, así como para diferenciar entre tiempos verbales (presente, pasado, futuro, etc.)		
Pongo un tono para recordar reglas gramaticales (ej. "I am", "you are", "he is", "she is" ...)		
Hago un gesto para recordar una regla gramatical		
Creo juegos para hacer grupos de palabras según sean en plural o en singular, sinónimos o antónimos, verbos en presente y verbos en pasado, verbos regulares y verbos irregulares, etc.		
Pongo la primera inicial de cada palabra de una frase creando acrónimos que me ayudan a recordar.		
Escribo las reglas gramaticales varias veces con ejemplos que me ayuden a recordarlas		
Me digo las reglas en voz alta		
Subrayo ejemplos de reglas cuando leo un artículo, un libro, etc. (ejemplo subrayo en un color los verbos en presente. En otro momento hago un círculo de los adjetivos que encuentro en un texto.)		
Invento mis propias frases para ilustrar una regla gramatical.		
Utilizo similitudes y diferencias entre la regla en la L2 y la regla en la L1. (ej. en castellano se utiliza el verbo tener para hablar de la edad. Tengo 14 años mientras que en inglés se utiliza el verbo "ser". I am 14 years old.		
Creo una pequeña historia con todas las excepciones de la regla.		
Otras estrategias que utilizo y me gustaría compartir con mis compañeros de clase:		

## Estrategias para la comprensión lectora

Las estrategias que están envueltas en la comprensión lectora están asociadas con procesos mentales “top-down” (que suponen la comprensión del texto de forma general) y con procesos “bottom-up” (centrados más al nivel de la palabra). En esta sección, las estrategias se dividen en estrategias que deberían tenerse en cuenta antes de iniciar la lectura, mientras se realiza la lectura y después de la lectura. Esto se debe a la importancia que tienen las estrategias metacognitivas de planificación (antes de la lectura), de control (durante la lectura) y de evaluación (tras la lectura).

Estrategias para mejorar la comprensión lectora	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b><i>Planificación (antes de la lectura)</i></b>		
Leo con detenimiento el enunciado de la actividad para saber que tengo que hacer y prepararme para la lectura en lugar de pasar directamente al texto sin leer lo que se me pide en la actividad.		
Miro el diseño para saber de qué tipo de texto se trata (ej. un poema, un artículo de prensa, un tríptico informativo, etc.)		
Leo el título, los pies de foto y miro las fotografías para anticipar el tema del texto.		
Intento recordar tantas palabras como pueda sobre el tema del texto que tengo que leer para anticiparme a los posibles problemas de comprensión que pueda tener más tarde.		
<b><i>Control (mientras realizo la lectura)</i></b>		
Leo el texto intentando hacerme una idea general de lo que trata sin estresarme con las palabras que no entiendo. Me centro en la idea general del texto.		
A medida que hago una primera lectura rápida subrayo las palabras clave de las preguntas y del texto.		
Busco evidencias en el texto que me ayuden a justificar la respuesta a una pregunta. Si considero que una frase contiene la respuesta a una pregunta determinada la subrayo y en el margen marco el número de la pregunta a la cual da respuesta.		

Me centro en las palabras que se parecen a palabras de mi lengua materna y que me son familiares porque tienen raíces latinas.		
Intento entender las palabras claves del texto		
Utilizo mi sentido común y mi cultura general para intentar descifrar el sentido general del texto		
Utilizo los signos de puntuación para que me den pistas (ej. signos de interrogación, mayúsculas, etc.)		
Intento pronunciar las palabras que no entiendo para ver si me son familiares.		
Leo el texto en voz alta e intento identificar la entonación de la frase y la estructura gramatical para determinar el sujeto, el verbo y el predicado.		
Me fijo en las terminaciones de los verbos para determinar el tiempo verbal (ej. presente: -s en las terceras personas del singular, -ed para los verbos regulares en pasado, etc.)		
Intento determinar la categoría semántica de las palabras que no entiendo para conseguir pistas (ej. adverbios acaban en -ly, superlativos en -est, comparativos en -er, adjetivos en -ness.		
Intento buscar palabras derivadas de la palabra que no entiendo para descifrar su significado (ej. speak, speech, speechless, speaker, spokesman, spoke, spoken, speechful...)		
<b><i>Evaluación (después de realizar la lectura)</i></b>		
Compruebo mis notas y las soluciones que he dado para ver si son correctas. Leo de nuevo las preguntas y las respuestas para ver si tienen sentido o no.		
<b><i>Otras estrategias propias...</i></b>		

Estrategias para mejorar la comprensión auditiva	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b>Planificación (antes de la audición)</b>		
Me aseguro de que entiendo lo que tengo que hacer (el enunciado de la pregunta)		
Miro detenidamente el título y las imágenes (si las hay) para ver si puedo obtener algún tipo de información adicional.		
Intento recordar el máximo número posible de palabras relacionadas sobre el tema sobre que va a tratar la audición (título)		
Hago una lectura rápida de las preguntas y las respuestas.		
Subrayo o hago un círculo de las palabras clave del enunciado y de las respuestas para recordar de qué trata cada pregunta y las posibles respuestas. De esta manera centro mi atención en los aspectos que me están preguntando.		
Intento anticipar lo que me van a preguntar teniendo en cuenta las preguntas y las respuestas.		
<b>Control (mientras realizo la audición)</b>		
Identifico si se trata de una conversación, de un anuncio, de un boletín informativo, etc.		
Presto atención a la entonación y a los sonidos de fondo por si pueden darme pistas.		
Intento centrarme en captar palabras clave para hacerme una idea general del resto		
Utilizo mi cultura general y el sentido común para intentar elegir la respuesta correcta.		
Intento captar las palabras que suenan de forma parecida en mi lengua materna. (taxi, hotel, hostel, restaurant, etc.)		
Intento no estresarme y no perder la concentración cuando hay algo que no entiendo. Sigo escuchando con atención sin perder la calma y de forma activa.		

Escucho con atención e intento ponerme en la piel de los examinadores. Normalmente las respuestas se dan en orden cronológico y en algún momento me intentarán despistar con información irrelevante para que pierda el hilo de lo realmente importante. Intento centrarme en la información relevante.		
Intento captar el nombre de lugares y personas		
Intento recordar los sonidos más difíciles y repetirlos varias veces a ver si me resultan más familiares. (A veces un acento diferente al que estamos acostumbrados puede llevarnos a la confusión. Diferencias fonéticas entre el inglés americano y el inglés británico, irlandés, escocés, sudafricano, etc.)		
Intento transcribir los sonidos en palabras o sílabas para ver si se parecen a palabras que conozco.		
Intento no perder la calma y empezar a responder sin ningún tipo de criterio, a boleo.		
Intento tomar notas de las palabras clave. Me ayudarán a recordar la audición cuando repase las respuestas y a la hora de decidirme por una respuesta u otra.		
Marco la respuesta que me parece más apropiada y la palabra clave que me ayuda a justificar dicha respuesta.		
Intento centrarme en los conectores y en las pistas gramaticales (adverbios de tiempo, pronombres, tiempos verbales, etc.) ya que éstos a veces pueden darme pistas o si no estoy atento/a confundirme. En muchas ocasiones el examinador intenta confundir al estudiante diciendo dos frases juntas con sentidos opuestos unidas por un “pero”, “sin embargo”, “no obstante”.		
<b><i>Evaluación (después de realizar la audición)</i></b>		
Compruebo mis notas y las soluciones que he dado para ver si son correctas. Leo de nuevo las preguntas y las respuestas para ver si tienen sentido o no.		
<b><i>Otras estrategias propias....</i></b>		

Estrategias para mejorar la expresión escrita	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b>Planificación (antes de empezar a redactar)</b>		
Pienso en la tarea que tengo que realizar y hago un esquema con palabras claves, frases útiles y las ideas más importantes. Siempre que pueda, intento hacer el esquema en la segunda lengua (inglés) aunque puedo incluir alguna idea en mi lengua materna.		
Pienso en las palabras y frases que hemos aprendido relacionadas con este tema.		
Intento buscar más vocabulario relevante y frases útiles en otras fuentes. (Ejemplo: el libro de texto, internet, revistas, notas de clase, etc.)		
Intercambio ideas con mis compañeros de clase.		
Pienso en el estilo y el nivel de formalidad que debo utilizar teniendo en cuenta lo que se me pide en la actividad. (Ej. utilizaré un lenguaje formal si se trata de escribir una carta, un artículo a un diario o un informe y un lenguaje más informal si me piden que escriba un correo electrónico a un amigo).		
Pienso en el diseño de mi escrito. Si escribo una carta tengo que incluir los datos del destinatario, la fecha, el saludo, cuerpo de la carta, despedida y la firma. En cambio si escribo un artículo o un ensayo académico la estructura será diferente.		
Pienso cómo voy a distribuir la información. (Estructura clásica: entrada, cuerpo y desenlace). Distribuyo la información en párrafos. Incluyo una idea principal por párrafo y la desarrollo, pongo ejemplos, etc.		
Pienso en el estilo narrativo que voy a utilizar (descriptivo, argumentativo, literario, etc.)		
Miro modelos de carta, textos, artículos, sumarios o ensayos en la segunda lengua para que me sirvan de ejemplo y ver las estructuras formales que se utilizan en cada caso. (Ej. Cuento: "Once upon a time...", carta: "Dear Sir/ Madam, yours faithfully, yours sincerely"; ensayo: "firstly, secondly, thirdly....").		
Para organizar mis ideas principales hago esquemas (de flechas, de llaves, etc.) o diagramas (de araña, de desarrollo,		

etc.)		
Escribo un borrador con las ideas básicas mínimamente desarrolladas, con los ejemplos que utilizaré para justificar mis ideas y los argumentos más importantes.		

Estrategias para comprobar el trabajo escrito	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b>Compruebo las frases y los párrafos</b>		
Lee todo el texto de nuevo. ¿Tiene sentido? ¿Es el mensaje claro?		
¿Todas las frases tienen sentido?		
¿He tenido en cuenta las 6ws (Who? What? Where? Why? How? When? Where?)		
¿He tenido en cuenta a quién le estoy escribiendo y el estilo que debo utilizar? (formal, informal, semiformal, etc.)		
¿Cómo de largas son mis frases? ¿Tengo en cuenta que debo escribir una idea por frase o meto varias ideas en una misma frase? Si este es el caso, quizás debería separar cada idea en una frase diferente.		
Por el contrario, si mis frases son muy cortas, quizás debería pensar en introducir conectores (linking words) ("and then", "thus", "for this reason"...)		
¿Cómo he diseñado cada uno de los párrafos? ¿He dividido mi escrito en diferentes párrafos? ¿He desarrollado una idea por párrafo?		
¿Dónde he puesto los signos de puntuación (comas, puntos)? ¿He utilizado correctamente las pausas?		
¿Utilizo una amplia variedad de adjetivos o siempre repito los mismos? ¿Podría utilizar sinónimos y palabras derivadas? (usa un diccionario de sinónimos siempre que sea posible. Ej. <a href="http://www.wordreference.com">www.wordreference.com</a> )		
¿Utilizo el tiempo verbal correcto? (presente, pasado, futuro, etc.) ¿Podría utilizar algún otro tiempo verbal?		



<b>Compruebo el vocabulario</b>		
¿Utilizo nuevo vocabulario que he aprendido? Subraya las palabras o frases nuevas que hayas utilizado		
¿Es el vocabulario que utilizo adecuado para el texto que estoy escribiendo? ¿Quizás el vocabulario que debería utilizar tendría ser más formal y menos coloquial, o viceversa?		
<b>Compruebo la gramática y la ortografía</b>		
Lee el texto en voz alta. ¿Te suena bien?		
¿Hay alguna palabra que no estés seguro como se escribe? Intenta escribirla de otra manera para ver cuál es la que te es más familiar (ej. “lawyer” or “lawer” ?		
¿He comprobado las terminaciones verbales? (ej. La “s” para las terceras personas del singular, la –ed para los verbos regulares en pasado, etc.)		
¿He comprobado el género y el número ? (masculino, femenino, singular, plural)		
¿Utilizo el mismo tiempo verbal en toda la composición? ¿Por qué? ¿Por qué no?		
¿He comprobado los verbos irregulares que estoy utilizando? ¿He mirado la tabla de verbos irregulares?		
¿Estoy utilizando las preposiciones (in, for, at, into, etc.) de forma correcta o estoy traduciendo de mi lengua materna?		
¿Es el orden de las palabras correcto? Piensa que el orden de las palabras puede variar mucho de un idioma a otro. (ej. En inglés, ten en cuenta que el adjetivo va delante del verbo. “the red house”)		
¿Cuáles son mis errores más frecuentes? ¿He intentando prestar más atención y evitar hacer los mismos errores?		
¿He vuelto a leer el texto de nuevo, del final al principio para centrarme más en la gramática y en la ortografía?		
<b>Compruebo la estructura general del texto</b>		
¿Cómo he empezado? ¿Es el inicio o encabezamiento adecuado para este tipo de textos? (Debo tener en cuenta que es diferente el encabezamiento de una carta que el inicio de un artículo periodístico o de un reportaje)		

¿Desde el inicio, consigo despertar el interés del lector o quizás debería cambiar el inicio?		
¿Cómo he acabado el texto? ¿Cómo debería acabar? ¿hay alguna opción mejor?		
¿He seguido la estructura clásica? (inicio, cuerpo y desenlace)		
¿Me falta incluir o me sobra algo?		

## Estrategias para desarrollar mejores competencias orales

Los estudiantes más avanzados en la segunda lengua deberían intentar aplicar muchas de las estrategias indicadas en este dossier, sobre todo las estrategias para mejorar la escritura. Estas pueden ayudarles a mejorar su competencia oral. Personalmente creo que los estudiantes con un mejor nivel en la segunda lengua deberían intentar no sólo tener fluidez en la segunda lengua sino que también deberían intentar ser precisos. No obstante, se entiende que los estudiantes que están en niveles más bajos no puedan ser ambos, fluidos y precisos. Las estrategias de los dos primeros cuadros están dirigidas a los estudiantes que no son capaces de comunicarse o su competencia oral es muy baja. No obstante, el tercer cuadro de estrategias da ideas para los estudiantes que tienen un nivel un poco más avanzado.

Estrategias para desarrollar habilidades orales	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b><i>Prepararse para hablar (práctica, práctica y práctica)</i></b>		
Intento poner música a las palabras y frases más difíciles		
Juego con los sonidos de las palabras: "Sally's silly son's sausage"		
Escucho como los nativos pronuncian las palabras o frases e intento imitar los sonidos y la forma de la boca. Me pongo la BBC world, programas en inglés subtítulos, películas en versión original, etc.		
Intento decir lo que me rodea en inglés y hablarme en inglés		
A lo largo del día intento decir lo que estoy haciendo en inglés. "Now I'm drinking a cup of coffe". "Today I have to go to the corner shop, to the post office, to university. Then, I have to call my mum..." Incluso le puedo poner ritmo.		
Escucho la radio, películas, canciones y copio cómo los nativos hablan, su acento y entonación. Es importante que me fije donde hacen las pausas, donde ponen las tildes. Esto me ayudará a mejorar mi pronunciación.		
Escucha canciones en youtube con las letras incorporadas. Puedes ir parando la canción e imitar el ritmo y la entonación.		
Escucha podcast de programas de radio (ej. BBC radio o de dibujos animados) o videos con subtítulos. Recrea escenas de películas, etc.		
Si no te acuerdas como se pronuncia algo, siempre puedes ir a google translator escribir la frase o palabra que quieres aprender a pronunciar y escucharla tantas veces como sea		

necesario. Es importante que intentes imitar lo que escuchas.		
También puedo ir a la pag. Englishcentral.com y practicar la pronunciación viendo videos con subtítulos y grabándome. Hay muchas otras pag. Web que ofrecen estos servicios (ej. <a href="http://www.linguascope.com">www.linguascope.com</a> , <a href="http://www.languagesonline.com">www.languagesonline.com</a> , bbc languages, etc.)		
<b>Otras estrategias que utilizo...</b>		

Estrategias para desarrollar habilidades orales	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b>Estrategias orales</b>		
Cuando hablo intento hacer frases simples, evitándo frases complejas que me son difíciles de pronunciar		
Intento utilizar el vocabulario que he aprendido.		
Para hacer frases más largas, utilizo conectores. De esta manera puedo desarrollar mis ideas de manera fácil. Tengo un banco de conectores (simples o más complejos que me van a ayudar a introducir ideas, desarrollar puntos de vista, resumir, etc.)		
Utilizo mis manos y mi gestualidad para expresar mis ideas. El lenguaje corporal es muy importante y puede ayudarme mucho.		
Organizo mis ideas de manera clara si tengo que hacer un discurso (Firstly, secondly, thirdly, in conclusion...)		
Si no sé como se dice una palabra intento describirla. Para qué sirve, de qué color es, qué tamaño tiene, si se puede beber o comer, etc. (El juego del tabú): Ej. Si no sé como se dice "bolígrafo" digo: "the instrument that you need to write a letter". Lo importante es comunicarse. De ahí que sea importante utilizar circunloquios. De hecho, incluso a veces hasta puedes hacer un dibujo del objeto descrito.		
Si te quedas encallado en una palabra, busca un sinónimo, una palabra derivada o describe la palabra que quieres decir pero no abandones. LO IMPORTANTE ES COMUNICARSE		
Intento utilizar palabras internacionales como "pizza", "taxi", "hotel", "restaurant", etc.		

Intento imitar el acento inglés		
Pido ayuda si no sé algo. (Ej. “how do you say X in English? / “what do you call?”, etc.)		
Muestro que necesito ayuda haciendo una pausa.		
Le pregunto a la gente que repita lo que ha querido decir diciéndolo “Do you mean? O “Have I understand you right...?” para evitar contestamente decir “What...?”)		
Busca siempre la manera más sencilla de explicar algo		
Utiliza “frases hechas” con las que te sientes seguro. Además te dan tiempo para pensar. “Actually, I think...” “Personally, I believe...”		
Utilizo muchos sinónimos (ej. Si no sé como decir “boat”, utilizo “ship”).		
Utiliza antónimos si te es más fácil. (Ej. Si no te acuerdas cómo se dice soltero, dices “he is not married”).		
Inventate trucos memotécnicos para acordarte de palabras. (Ej. paréntesis es braquet. Puedes acordarte de “bragüeta”. Utiliza tus propias “tips”.		
Escucho frases y palabras que dicen los nativos e intento utilizarlas en contexto.		
Intento que sean los nativos que sean ellos los que hablen primero haciéndoles preguntas como “What do you think?”. Ellos te darán ideas, expresiones y frases que podrás reciclar después tu.		
Utilizo expresiones, coletillas, que me dan tiempo para pensar. A lo mejor no estás diciendo nada nuevo pero con ellas puedes ganar tiempo y evitar los silencios incómodos (sobre todo con gente con la que no tienes mucha confianza). (ej. Well.../ now let me see.../as a matter of fact.../ uhmmm/ are you telling me that....		
Intento sentirme cómodo, relajado. Utiliza expresiones faciales y gestos como si estuvieras hablando en tu propia lengua (Feel free and happy talking in English!)		
Lo más importante es que intentes disfrutar de la conversación, pásatelo bien. (Enjoy and relax! You’ll be fine!)		
<b>Otras estrategias que utilizo...</b>		

Estrategias para desarrollar habilidades orales	Estrategias que ya utilizo	Estrategias nuevas para probar
<b>Estrategias orales más avanzadas</b>		
Intento evitar responder con un Si o No. Doy razones e intento argumentar lo que pienso. I totally agree with you” “ I partly agree. However I think...” “On the other hand...” “		
Intento animar a la persona nativa o a mi interlocutor que siga con la discusión, dándole la razón o mostrando que estoy en contra con su opinión. Aprende diferentes maneras para expresar “agreement y disagreement”.		
Utilizo muchos sinónimos, ejemplos, analogías, paralelismos y metáforas para expresar lo que quiero decir.		
Intento ampliar los recursos y maneras que tengo para responder en una situación o argumentar un punto de vista. Intento leer sobre temas diversos para crearme opiniones en todos los temas que me son de interés y están de actualidad.		
Intento también ampliar mis recursos lingüísticos para decir una cosa de distinta manera o desde un punto de vista diferente. Pruebo a argumentar las cosas desde distintas perspectivas. (argumentos-contrargumentos, etc.)		
Animo a la gente a hablar sobre temas que son de mi interés y que conozco. Aunque no sepa de que va el tema intento meterme en la conversación.		
Pienso cuál es mi opinión sobre los temas que escucho en la televisión, en la radio, internet y qué diría si tuviera que hablar sobre ellos.		
Intento inmergirme todo lo que puedo en inglés. Veo la tele en inglés, veo películas en versión original. Escucho las noticias en mi lengua materna y en inglés, o escucho la misma noticia en inglés (en la BBC u otra cadena o diario) y en mi lengua materna para ampliar mi vocabulario.		
Me hablo en inglés. Intento pensar en inglés, en lugar de querer traducirlo de mi lengua materna al inglés.		
Ten confianza en ti mismo/a y disfruta comunicándote en inglés. Te abre tantas puertas y es un tan apasionante poder comunicarse con gente de todo el mundo que no puedes perdértelo pero antes, quítate la vergüenza y sobre todo DISFRUTA.		

## 8. BIBLIOGRAFIA

Alart, Nuria. (2010). L'Educació del Segle XXI.

<http://www.slideshare.net/nalart/competncies-segle-xxi> [consulta noviembre 2010]

Alart, Nuria (2010). Alumnat del segle XXI i professorat del segle XX. Lectura Master de Formació del Profesorado UPC (asignatura Diego Murciano)

Clarke, Don (2006). *Managing Learning and Behaviour*. London: Goldsmiths University of London. Department of Educational Studies.

Dosaj, Anita; Jukes, Ian (2006). *Comprender a los jóvenes digitales (CJD)*. Enseñanza y aprendizaje en el nuevo escenario digital. Madrid. Global Forum Education 2010.

<http://www.globaleducationforum.org/sala-de-prensa/>

[consulta diciembre 2010]

Dweck, Carol (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ramdon House.

Erler, L & Finkbeiner, C. (2007) A review of reading strategies: focus on the impact of first language In Cohen, A & Macaro, E. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 187-206

Field, K. (2000) The Changing place of Modern Foreign Languages in the curriculum In Field, K. (ed.) *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. Exeter: RoutledgeFalmer, 3-21

Fisher, R. (2ed) (2005) *Teaching Children to Think*. London. Nelson Thornes Ltd.

García Calatayud, Gemma. (2010) Educació del S.XXI i rol del professorat. (ppw). Barcelona, Master de Formació del Profesorado, UPC.

Goleman, Daniel (2006) La inteligencia social.

<http://www.uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Social.PDF>

[consulta diciembre 2010]

Grenfell, M. (1994) Communication: sense and nonsense In Swarbrick, A. *Teaching Modern Foreign Languages*. London: Routledge, 54-60

Grenfell, M & Harris, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies; In Theory and Practice*. London: Routledge

Grenfell, M & Macaro, E. (2007) Claims and Critiques In Cohen, A & Macaro, E. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 9-28

Harris, V (1997) *Teaching Learners how to Learn. Strategy training in the ML Classroom*. Pathfinder. London: CILT

Harris, V (2001) *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms Across Europe*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.

Harris, V ; Burch, J; Jones, B & Darcy, J. (2001) *Something to Say? Promoting spontaneous classroom talk*. London: CILT

Lawes, S. (2000) The unique contribution of Modern Foreign Languages to the curriculum in Field, K. (ed.) *In Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. Exeter: RoutledgeFalmer, 87-98

Little, D. (1994) Autonomy in language learning. Some theoretical and practical considerations In Swarbrick, A. *Teaching Modern Foreign Languages*. London: Routledge, 81-87

Little, D. Devitt, S & Singleton, D. (1994) The Communicative Approach and Authentic Texts In Swarbrick, A. *Teaching Modern Foreign Languages*. London: Routledge, 43-47.

Marcuello García, Angel. Habilidades de Comunicación: Técnicas para la Comunicación Eficaz.  
[http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion\\_eficaz.shtml](http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion_eficaz.shtml)  
[consulta diciembre 2010]

Moreno Ramos, Jesús. Habilidades Sociales e Intervención docente.  
<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/25/IV.2.jesus.pdf>  
[consulta diciembre 2010]

Musach Argemí, Maria. Les habilitats socials.  
<http://phobos.xtec.net/mmusach/hsocials.pdf>  
[consulta diciembre 2010]

Ord, Will (2009). Dear Teacher, Where are we going? London. Gifted Education International, vol. 22 (2 i 3)  
<http://www.independentthinking.co.uk/Cool+Stuff/Articles/569.aspx>  
[consulta noviembre 2010]

Ord, Will. (2009). Outstanding Lessons. Windsor. (Seminario y dossier ofrecido por Will Ord en Newlands Girls' School en una sesión formativa para los profesores de la escuela).

Page, B. (1992) *Letting Go Taking Hold. A Guide to Independent Language Learning by Teachers for Teachers*. London: CILT

Pomphrey, C (2000) Language transfer and the Modern Foreign Languages curriculum In Field, K. (ed.) *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. Exeter: RoutledgeFalmer, 269-280

Pulido Muñoz, Inmaculada (2009). Habilidades sociales del docente. Granada. Innovación y Experiencias Educativas. Vol.25.  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/INMACULADA\\_PULIDO\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_2.pdf)  
[consulta noviembre 2010]

Punset, Eduard (2010). Ponència al Global Forum Education 2010.  
<http://www.globaleducationforum.org/sala-de-prensa/>  
[consulta diciembre 2010]

Rubin, J; Chamot, A; Harris, V; Anderson, N (2007) *Intervening in the use of strategies* in Cohen, A and Macaro, E. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 141-160